Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8170384
Centre d'intérêt: 31

Le Projet A.S.O.P.E : son orientation, sa portée sociale, sa méthodologie et ses réalisations / Robert Bédard, Paul Béland, Pierre W. Bélanger, Pierre Roberge, Guy Rocher. -- Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation ; Montréal : Université de Montréal, Département de sociologie, 1981.
iii, 273 p. ; 23 cm. -- (Les Cahiers d'A.S.O.P.E. ; 7)

Bibliographie: p. [265]-273.

Cote Dewey: 371.8'09714/P964 Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Aspiration de l'étudiant *Aspiration scolaire *Orientation professionnelle *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *ASOPE (Projet)

Le projet de recherche Asope (Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants), entrepris en 1969-1970, se termine en 1981. Il s'agit d'une étude longitudinale ré-interviewant des groupes de jeunes sur une période de six ans, de 1972 à 1977. Ce document présente quatre textes, rédigés lors des premières phases du projet, qui devraient pouvoir servir de comparaison au lecteur désireux d'évaluer l'évolution de la pensée de l'équipe de recherche au cours des dernières années.

Un texte de Pierre Bélanger et Guy Rocher, écrit en 1973-1974 et revu en 1980, présente le projet dans son ensemble: objectifs, démarche, difficultés. "Pour une théorie psychosociologique du projet Asope", écrit entre 1970 et 1972 par Guy Rocher, est une des premières études théoriques réalisées dans le cadre d'Asope. Le texte de Robert Bédard date de 1972-1973: il explicite les objectifs de politique sociale qui ont présidé à la recherche. Enfin, Paul Béland présente une description de l'échantillon des sujets constitué en 1971. Un questionnaire "typique" parmi les 56 qui ont été construits par l'équipe de recherche lui est adjoint.

Le cahier est complété par un cinquième texte, rédigé par Pierre Roberge pour le ministère de l'Education , qui fait le point sur les réalisations et les projets en cours dans le cadre de la recherche Asope. Il est suivi d'une bibliographie exhaustive des cahiers, articles, thèses et essais publiés à ce jour.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université Laval et Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

F 0 U Q 8120384

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

Volume VII

LE PROJET A.S.O.P.E.: SON ORIENTATION, SA MÉTHODOLOGIE SA PORTÉE SOCIALE, ET SES RÉALISATIONS

Robert Bédard, Paul Béland,
Pierre W. Bélanger, Pierre Roberge
Guy Rocher

A.S.O.P.E.

ASPIRATIONS SCOLAIRES et
ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS

Faculté des Sciences de l'Éducation
Université Laval
Québec

Département de Sociologie
Université de Montréal
Montréal

E D U Q 8170384

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

VOLUME VII

LE PROJET A.S.O.P.E.: SON ORIENTATION, SA PORTEE SOCIALE, SA METHODOLOGIE ET SES REALISATIONS.

A.S.O.P.E.

ASPIRATIONS SCOLAIRES et
ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES DES ETUDIANTS

Faculté des Sciences de l'Education
Université Laval
Québec

Département de Sociologie
Université de Montréal
Montréal

L'EQUIPE ASOPE

Les directeurs: Pierre W. BELANGER, Université Laval
Guy ROCHER, Université de Montréal

Les chercheurs:

Muriel GARON-AUDY
Denis FAGNAN
Suzanne VEILLETTE-PERRON
Louise MALO
Jean RENAUD
Sylvie BEAUCHAMP-ACHIM
Suzanne CHOUINARD
Mireille LEVESQUE
Pierre DROUILLY
Christine CORBEIL
Guy LEGAULT
François BELAND
Paul BELAND
Léon BERNIER
Robert BEDARD
Louise LAFORCE
Alain MASSOT
Pierre ROBERGE
Pierre ROSA

Cette recherche a été réalisée grâce à des subventions du programme F.C.A.C. (Formation de chercheurs et action concertée) et de la Direction générale de l'Enseignement Supérieur du Ministère de l'Education du Québec.

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

VOLUME VII

LE PROJET A.S.O.P.E.: SON ORIENTATION, SA PORTEE SOCIALE, SA METHODOLOGIE ET SES REALISATIONS

ROBERT BEDARD, PAUL BELAND,
PIERRE W. BELANGER, PIERRE ROBERGE,
GUY ROCHER.

JANVIER 1981

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS i

CHAPITRE I - Description générale du projet A.S.O.P.E. 1

Pierre W. Bélanger, Guy Rocher, et al. *Le projet de recherche A.S.O.P.E.* 3

CHAPITRE II - Orientation théorique du projet A.S.O.P.E. 35

Guy Rocher, *Pour une théorie psychosociologique du projet A.S.O.P.E.* 37

CHAPITRE III - La portée sociale du projet A.S.O.P.E. 85

Robert Bédard, *Pertinence et utilité sociales de la recherche A.S.O.P.E.* 87

CHAPITRE IV - La méthodologie 163

Paul Béland, *L'échantillon* 165

Un questionnaire type 177

CHAPITRE V - Les réalisations 219

Pierre Roberge, *...et ses réalisations* 221

Liste des publications, rapports, communications et thèses ... 263

AVANT-PROPOS

Ce cahier est l'aboutissement d'une longue et difficile histoire. Il devait être publié parmi les premiers - sinon le premier - des Cahiers d'ASOPE, au cours de la première étape de notre recherche. Nous l'appelions entre nous le "Blueprint" du projet de recherche. L'intention était pédagogique en même temps que méthodologique. Nous voulions faire ce qui se fait bien rarement, trop rarement: publier le plan du projet de recherche, ses fondements théoriques et méthodologiques, au moment du départ de la recherche, alors que celle-ci était encore dans sa première phase. Cela nous aurait engagés - ou plus exactement obligés - à faire, au terme de la recherche, un retour en arrière sur ce projet de plan, à expliquer pourquoi nous en avons transformé telle ou telle partie, ce qu'il est advenu de telle ou telle intention modifiée, ou partiellement réalisée, ou abandonnée en cours de route.

C'était un risque à courir. Un risque que les chercheurs ne sont pas toujours prêts à prendre. Car il continue à régner une mythologie de la démarche "normale" d'une recherche empirique, qui veut que celle-ci se déroule selon un scénario prévu à l'avance, pré-établi, comme on le décrit dans les bons manuels de méthodes de recherche. En réalité, peu de recherches suivent ce patron. La plupart parcourent des courbes sinueuses, surtout celles qui s'étendent sur une longue période, une décennie, comme ce fut le cas de la nôtre. Des obstacles imprévus se dressent sur la route; de nouvelles études sont publiées dont il est nécessaire qu'on s'inspire et qui nous influencent, les données recueillies - surtout dans une recherche longitudinale - nous convainquent de modifier le cap, redéfinir certaines hypothèses - sans changer trop profondément l'ensemble du projet, ajuster certains instruments de cueillette des données, etc.

Le projet de publication que nous avions formulé a été mis en marche. Plusieurs textes ont été rédigés et étaient prêts depuis longtemps. Mais d'autres ont tardé ou n'ont pas été retravaillés, surtout à cause de la pression quotidienne qu'imposait un tel projet de recherche, dont le rythme était souvent haletant et frénétique. De délai en délai, le Cahier du Plan n'a pas pu se réaliser.

En publiant maintenant quelques pièces qui ont été rédigées il y a cinq ou six ans, nous réalisons une partie de ce que nous avions projeté de faire: offrir des textes préparés dans la première phase d'une longue recherche. Ce cahier comprend quatre chapitres. Le premier, de Pierre W. Bélanger et Guy Rocher est la présentation la plus complète qui soit du projet ASOPE dans son ensemble: ses objectifs, la démarche qui a été empruntée, les difficultés rencontrées. Il fut originellement écrit en 1973-74 et présenté au Congrès de l'Association Internationale de Sociologie qui s'était tenu à Toronto durant l'été 1974. Il fut révisé, complété et mis à date en 1980, pour les fins de cette publication. Le deuxième, de Guy Rocher, fut écrit en anglais entre 1970 et 1972 pour un livre collectif qui parut en 1976 en l'honneur de Talcott Parsons. Ce fut une des premières études théoriques poursuivies dans le cadre du projet ASOPE. Nous en publions une traduction française, avec la permission de l'éditeur. Le troisième, de Robert Bédard, date de 1972-1973: son intention était d'expliciter les objectifs de politique sociale qui avaient présidé à la recherche ASOPE. Celui de Paul Béland est une description de l'échantillon de départ de la recherche ASOPE: c'est la présentation la plus autorisée de l'échantillon des sujets dont la recherche ASOPE est partie en 1971. Nous joignons également un questionnaire "typique" parmi les quelque cinquante-six (56) que nous avons dû construire au cours de notre recherche.

En comparant ces textes à ceux qu'on trouve dans les autres Cahiers d'ASOPE déjà publiés ou en voie de publication, le lecteur attentif pourra comprendre au moins une partie de l'évolution de la pen-

sée de notre équipe au cours des dernières années. Mais il pourra surtout vérifier, croyons-nous, l'unité d'intentions et d'objectifs qui finalement relie nos premiers écrits à ceux qui leur sont postérieurs. Nous publions ces textes parce qu'ils ont gardé leur actualité et qu'ils présentent bien, à nos yeux, l'orientation de pensée, les divers intérêts intellectuels et les préoccupations sociales qui ont présidé à la recherche ASOPE.

Ce cahier ne saurait être complet, si nous n'informions pas le lecteur des objectifs que nous avons effectivement réalisés et de ceux qu'il nous reste encore à atteindre. À cette fin, nous reproduisons un texte de Pierre Roberge, écrit pour le ministère de l'Éducation, qui fait le point sur les réalisations et les projets en voie de réalisation dans la recherche ASOPE, de même qu'une bibliographie exhaustive des travaux (cahiers, articles, thèses, essais) réalisés dans le cadre de notre recherche.

Pierre W. Bélanger
Guy Rocher
Co-directeurs de la recherche ASOPE

LE PROJET DE RECHERCHE A.S.O.P.E.

PIERRE W. BELANGER
GUY ROCHER

AVEC LA COLLABORATION DE MURIEL GARON-AUDY, ROBERT BEDARD, FRANCOIS BELAND, DENIS FAGNAN, LOUISE LAFORCE, LOUISE MALO ET SUZANNE VEILLETTE-PERRON.

CHAPITRE I

DESCRIPTION GÉNÉRALE DU PROJET A.S.O.P.E.

Le projet de recherche ASOPE est une étude qui porte sur les aspirations des jeunes Québécois, francophones et anglophones. Le sigle ASOPE signifie "Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants". Cependant, ce sigle ne rend pas tout à fait justice à l'étude, puisque celle-ci porte non seulement sur les aspirations scolaires et professionnelles, mais sur d'autres aspirations, individuelles et aussi collectives. De plus, les sujets de l'étude ne sont pas seulement des étudiants, mais également des jeunes qui ont terminé leurs études ou qui ont quitté les études avant l'obtention d'un diplôme.

Le projet de recherche ASOPE a été entrepris en 1969-70 et doit se poursuivre jusqu'en 1981. Il s'agit donc d'un projet d'étude longitudinal: à partir d'un vaste échantillon de départ, des jeunes comprenant des sous-échantillons ont été ré-interviewés pendant une période de six ans, c'est-à-dire de 1972 à 1977.

1. *Historique du projet*

Le projet ASOPE a débuté durant l'année scolaire 1969-70, par une série d'entrevues individuelles et d'entrevues de groupes, menées auprès d'étudiants de cégeps et d'écoles secondaires de la région de Montréal. Précisons que le cégep (Collège d'enseignement général et professionnel) est un établissement d'enseignement unique au Québec: il s'agit en réalité d'un niveau d'études qui se situent entre l'enseignement secondaire et les études universitaires, ou qui procurent une formation professionnelle à ceux qui se dirigent vers le marché du travail. En principe, le cégep est une institution polyvalente intégrée, en ce sens

qu'il accueille des étudiants pré-universitaires aussi bien que des étudiants qui suivent un cours professionnel terminal. Le cours du cégep est d'une durée de deux ans pour ceux qui se préparent aux études universitaires et de trois ans pour ceux qui viennent y chercher une formation professionnelle. Les étudiants qui fréquentent le cégep sont dans leur douzième, leur treizième et, dans le cas des études professionnelles, leur quatorzième année d'études. La moyenne d'âge des étudiants se situe donc de 18 à 20 ans.

En 1969-70, le programme d'entrevues qui fut alors entrepris avait un caractère exploratoire. Les jeunes auxquels on s'adressait ne furent donc pas choisis d'une manière très systématique. On cherchait à rencontrer des jeunes de différents milieux socio-économiques, de milieux rural et urbain, de l'enseignement général et des cours professionnels. Une variable dont on tenait particulièrement compte dans le choix des interviewés était leur degré d'engagement "politique" (au sens le plus large du terme, incluant la politique étudiante, même de caractère non-politique au sens restreint). On a interviewé des groupes d'étudiants "actifs", d'étudiants "semi-actifs" et d'étudiants "non-actifs", selon les termes que les étudiants de cégep utilisaient eux-mêmes pour se distinguer et s'identifier entre eux.

La raison pour laquelle cette dernière variable avait une importance se rattache à une hypothèse élaborée au départ, à savoir que les aspirations scolaires et professionnelles ne sont pas indépendantes de la perception du monde de demain, de la société de l'avenir et que cette dernière perception est à son tour déterminée par l'image de la société présente et le jugement qu'on porte sur elle. Pour tester cette hypothèse, le schéma d'entrevues qu'on suivait (dans la mesure où il ne nuisait pas trop à la spontanéité que l'on souhaitait avant tout voir régner pendant l'entrevue) partait des orientations scolaires et professionnelles des interviewés, pour passer ensuite à leurs visions de l'avenir, puis à leurs jugements sur la société actuelle, pour terminer finalement en parlant du sens de leurs études présentes par rapport à leurs préoccupations dominantes.

Ce programme d'entrevues nous a permis de préciser certains points. En particulier, il a mis en lumière les difficultés que connaissaient les jeunes dans leur orientation, leurs hésitations, leurs tâtonnements, les retards scolaires qui en découlaient et les angoisses qu'ils en ressentaient. Il nous a aussi fait toucher du doigt le manque d'information dont pouvaient souffrir les étudiants et le peu de réalisme de certaines de leurs idées et de leurs perceptions. Par ailleurs, nous avons aussi rencontré un certain nombre d'étudiants qui paraissaient assurés de leurs orientations, particulièrement ceux des secteurs professionnels du cégep. Mais ceci arrivait souvent après que l'étudiant avait fait différents détours, subi des échecs, abandonné ses études pour une période plus ou moins longue, avant d'avoir finalement trouvé sa voie.

Chez les cégépiens, le rôle des parents dans l'orientation scolaire et professionnelle nous est apparu presque nul; celui du conseiller d'orientation du cégep, ambigu et variable. Par contre, des frères ou des soeurs aînés ou d'autres parents ou des amis paraissaient avoir une certaine influence.

Pour ce qui est du lien entre la perception de l'avenir et l'orientation professionnelle, il nous est apparu comme un phénomène assez complexe, qui mérite précisément d'être étudié. Il semble que ce lien soit beaucoup plus net chez certains groupes ou certaines catégories de jeunes (par exemple, ceux qui sont politiquement engagés) et qu'il soit moins apparent chez d'autres. Par ailleurs, tous les étudiants paraissaient avoir des jugements assez clairs, souvent globaux et radicaux, sur la société actuelle, et des perceptions ou des images assez explicites de la société de l'avenir. A ce sujet, nous avons été frappés par l'étendue du pessimisme avec lequel les jeunes envisageaient l'avenir du monde, plus particulièrement celui de la société industrielle, d'ici la fin du siècle. Certains nous décrivaient la société future dans des termes apocalyptiques. D'autres, dans un langage plus sobre, prévoyaient vivre dans un monde robotisé, manipulé par des puissances sombres et occultes, étouffé par la bureaucratie et par les exigences

d'un "Système" dont la seule évocation paraissait pour eux lourde de sens. A travers cette imagerie s'exprimait un désir profond de rompre avec la société présente en même temps qu'un sentiment d'impuissance et de fatalisme devant une évolution quasi inévitable.

Cependant, si chaque étudiant paraissait avoir des vues assez claires et très pessimistes sur l'avenir collectif, chacun avait en même temps confiance que sa vie personnelle correspondra probablement à ce qu'il veut faire, à ce qu'il espère. En d'autres termes, il paraissait y avoir deux niveaux de discours: le jeune était pessimiste lorsqu'il parlait de la collectivité et de l'avenir du monde, il était plutôt optimiste lorsqu'il s'agissait de sa vie personnelle et de son propre avenir.

Sur un autre plan, même si un bon nombre d'étudiants étaient fortement nationalistes ou franchement séparatistes (au sens québécois du terme), ils avaient pour la plupart une vue très large sur le monde. Un grand nombre rêvaient de voyager, d'aller faire des séjours plus ou moins prolongés dans divers pays (chauds en général!). Plusieurs acceptaient l'idée qu'ils devaient peut-être passer une certaine partie de leur vie hors du Québec pour diverses raisons: politiques, professionnelles, personnelles.

Cependant, là-dessus comme sur bien d'autres sujets, les perceptions et les attitudes des jeunes variaient considérablement d'un niveau d'études à l'autre. Le pessimisme sur l'avenir, l'internationalisme, l'angoisse devant l'orientation professionnelle, l'autonomie de jugement par rapport aux parents nous ont paru caractéristiques des cégépiens et les distinguer assez nettement des élèves du cours secondaire, surtout des plus jeunes.

Autre point d'intérêt. Les filles exprimaient presque toutes le désir de travailler plus tard, de préférence dans une carrière prestigieuse. Mais elles étaient pour la plupart incertaines de pouvoir réconcilier ce projet avec celui de se marier et surtout d'avoir des enfants.

Les aspirations professionnelles des filles nous ont paru subordonnées à l'image qu'elles se font de leur futur rôle de femme et de mère. Cela est d'autant plus le cas que les filles et plus encore les garçons nous ont paru conserver une image assez traditionnelle du rôle de la femme et n'avoir que des idées vagues et abstraites sur l'égalité des sexes.

Pour ce qui est des études, les jeunes exprimaient presque sans réserve des sentiments de dégoût, d'écoeurement, de désillusion. Ils reprochaient aux programmes scolaires de n'être pas accordés aux besoins et aux exigences du monde moderne, d'être livresques ou sans signification, d'être encombrés de choses qu'ils appelaient "inutiles". Ils s'en prenaient aussi à la pédagogie archaïque de bien des professeurs, tout autant qu'à l'ineptie des programmes. Au sortir de certaines entrevues, nous avions le sentiment que l'ensemble du système d'enseignement contemporain est un immense échec! Cette impression était cependant contrebalancée par une autre, aussi forte, à savoir que la culture des jeunes comporte un certain conformisme qui voulait qu'on eût des vues pessimistes sur l'avenir du monde et sur les études. Penser autrement, c'était faire preuve d'une bien triste "naïveté" aux yeux d'un grand nombre de jeunes.

De fait, un certain nombre de jeunes, surtout parmi les plus politisés, nous ont paru très sensibles à des idéologies et à des modes de pensée qui avaient cours dans la société des adultes, qu'ils avaient tendance à amplifier et à dramatiser. La culture des jeunes nous apparaissait alors comme un écho grossi de certaines idées, particulièrement de nature contestataire, exprimées par des groupes d'opposition ou des mouvements d'action dans la société globale.

Mais en même temps, une observation ne pouvait manquer de nous frapper: l'hétérogénéité du milieu des jeunes. Il n'existe pas une jeunesse, on ne peut pas parler de "la jeunesse" d'une manière générale et abstraite. On trouve plutôt une grande variété de jeunes et de milieux de jeunes. Il n'y a pas une seule culture des jeunes, mais

plusieurs, entre lesquelles l'écart est peut-être plus grand que ce qui les réunit. Il est possible que la vision de l'avenir exerce une influence sur les aspirations scolaires et professionnelles par la médiation de ces sous-cultures. Certaines sous-cultures de jeunes peuvent ne comporter aucune image du monde de demain; ce serait le cas, par exemple, de la sous culture sportive. D'autres, au contraire, comme la sous-culture politique sont tout entières absorbées par une évaluation de la société présente et à venir.

Nous avons rapporté un peu longuement quelques-unes des impressions et observations que nous avons récoltées au cours du programme exploratoire d'entrevues, parce que certaines allaient dans le sens d'hypothèses que nous avions formulées au départ, tandis que d'autres ouvraient des perspectives nouvelles, qui ne nous étaient pas apparues clairement et que nous allions devoir incorporer dans nos hypothèses. Il importe cependant de souligner d'un trait rouge la remarque suivante: ce qui précède ne constitue pas un ensemble de conclusions de notre recherche. Ce sont plutôt quelques-unes des pistes et des hypothèses qui ont progressivement germé au cours des travaux préliminaires. Nous en faisons part ici plutôt pour l'intérêt méthodologique qu'elles représentent: elles illustrent la nécessité qu'il y a de préparer un survey de nature quantitative par des enquêtes non-quantitatives, poussées en profondeur, dans le but non pas d'arriver à des conclusions, mais de provoquer l'imagination, la curiosité et la créativité du chercheur.

La période suivante, qui se situe au printemps 1970, a été employée à la formulation plus rigoureuse du projet de recherche, en en précisant les objectifs principaux, les hypothèses les plus importantes, un premier échéancier et quelques jalons d'un cadre théorique.

A l'automne 1970, on entreprit la mise au point des premiers questionnaires. Un questionnaire pour les étudiants des différents niveaux d'étude et un questionnaire pour leurs parents. En même temps,

on reprit le programme d'entrevues individuelles et collectives, cette fois avec des sujets choisis d'une manière plus systématique pour représenter les milieux socio-économiques, les milieux urbains et ruraux et surtout les niveaux d'étude. En outre, des étudiants plus jeunes furent interviewés, c'est-à-dire qui commençaient des études secondaires.

La première série de questionnaires fut soumise à un prétest qui se tint dans quatre régions pilotes: Montréal, Québec, Sherbrooke et Hull. Au total, 380 élèves répondirent à nos questionnaires, et 160 de leurs parents, pères ou mères. L'échantillon fut choisi au hasard, en tenant compte des variables suivantes: région, niveau d'études, sexe, langue.

L'analyse des résultats de ce prétest ainsi que le second programme d'entrevues individuelles et de groupes nous permit de retravailler les questionnaires en vue de l'enquête générale elle-même. Celle-ci débuta pendant l'automne 1971. On construisit un modèle d'échantillonnage pour rejoindre, à travers les écoles secondaires et les cégeps, plus de 20,000 jeunes sélectionnés dans toutes les régions du Québec, de langue anglaise et de langue française et représentatifs de quatre niveaux d'enseignement: Secondaire première année, Secondaire troisième année, Secondaire cinquième année, et CEGEP deuxième année. Le Centre de sondage de l'Université de Montréal, en collaboration avec nous, a construit ce modèle d'échantillonnage et a assumé la responsabilité de la cueillette des données à travers le Québec, par son équipe d'interviewers.[1]

Le même hiver 1972, quelque 1500 parents choisis parmi les parents des élèves de Secondaire I et de Secondaire V furent interviewés, en utilisant un questionnaire dont une grande partie reproduisait le questionnaire utilisé auprès des jeunes. On interviewa aussi, avec un questionnaire assez semblable, quelque 1700 enseignants, choisis au ha-

---

1. Voir Paul Béland, L'échantillon, infra.

sard dans les écoles des élèves de la cohorte 1. Enfin, un questionnaire d'informations sur chaque école secondaire où nous interviewions des jeunes était envoyé au directeur de l'institution, pour obtenir l'information nécessaire sur le contexte institutionnel.

Durant l'hiver 1973, nous avons entrepris ce que nous avons appelé le temps 2 de notre recherche, c'est-à-dire la phase de ré-interview de certains sous-échantillons des jeunes que nous avions interviewés en 1972. Etant donné qu'ils étaient à des jonctions stratégiques du système d'enseignement, ce sont les jeunes qui avaient terminé le Secondaire V (cohorte 3) et le cégep 2 (cohorte 4) que nous avons ré-interviewés.

Pour ré-interviewer ces jeunes, aussi bien ceux qui étaient aux études que ceux qui avaient terminé ou quitté les études, nous avons utilisé une partie du questionnaire de l'année 1972, de manière à pouvoir comparer sur un certain nombre de points les attitudes et les perceptions des jeunes à une année d'intervalle, et nous avons aussi introduit un bon nombre de questions nouvelles, afin d'explorer le passage que le jeune avait connu soit d'un niveau d'enseignement à l'autre, soit des études au milieu de travail. Pour ceux qui travaillent, nous avons également voulu cerner un peu leurs attitudes à l'endroit du travail et de leur milieu de travail et leur degré d'intégration à ce nouveau milieu.

En 1974, nous avons réalisé le temps 3 de notre recherche, c'est-à-dire que nous avons ré-interviewé des sous-échantillons d'étudiants et de non-étudiants. Cette fois-ci, nous avons ré-interviewé, des étudiants de la cohorte 1, dont la plupart étaient encore aux études en Secondaire III, étant donné leur jeune âge, mais dont un petit nombre était au travail. De plus, nous avons aussi ré-interviewé pour la troisième fois, les étudiants de la cohorte 3 qui continuaient leurs études et un échantillon de jeunes de cette même cohorte qui étaient aux études l'année précédente et qui étaient maintenant au travail ou à la recherche de travail.

En 1975, qui était le temps 4 de notre recherche, nous avons interviewé pour une quatrième et dernière fois les sujets de la cohorte 3. Un certain nombre se trouvait maintenant à l'université, d'autres étaient encore au cégep, d'autres étaient au travail ou cherchaient du travail. Nous avons également interviewé les sujets de la cohorte 4, qu'ils soient à l'université ou sur le marché du travail.

En 1976, le temps 5 de notre recherche, nous avons interviewé les jeunes de la cohorte 1 qui se trouvaient arrivés au terme du cours secondaire. Nous avions également un questionnaire pour ceux qui étaient sur le marché du travail. Nous avons aussi interviewé une dernière fois les sujets de la cohorte 4, aux études ou sur le marché du travail. En outre, nous avons revu cette année-là l'échantillon des parents que nous avions interviewés en 1972.

Enfin, en 1977, dernière année de la cueillette des données, ce sont les sujets de la cohorte 1 que nous avons voulu revoir, après leur passage de l'école secondaire soit vers le cégep, soit vers le milieu du travail.

On se reportera à l'annexe 1 à la fin de ce texte pour une vue d'ensemble du calendrier des cueillettes de données de 1972 à 1977.

2. *L'information recherchée*

Comme nous avons voulu que cette recherche soit longitudinale, nous avons tenu à respecter ce caractère, c'est-à-dire que nous avons voulu que le matériel accumulé s'étende sur assez d'intervalles de temps pour nous permettre de faire des analyses valides par des comparaisons qui soient vraiment faites entre des moments du temps et non seulement, comme on le fait trop souvent en sociologie, en comparant des cohortes à un même moment en supposant qu'elles représentent des temps différents pour des mêmes sujets. Ceci n'exclut pas que nous fassions une comparai-

son transversale des cohortes (que nous avons déjà réalisée et publiée)[1]. Mais ce faisant, nous réalisions précisément comme il est périlleux de proposer des explications sur la base exclusive de données transversales alors qu'en réalité ce type de données ne nous permet que de décrire, mais non vraiment d'expliquer.

Pour donner toutefois un aperçu sur le contenu de notre recherche, c'est-à-dire sur le genre d'information que nous avons voulu recueillir, voici un bref résumé (incomplet d'ailleurs) du matériel que nous avons accumulé.

1. Le parcours suivi par les élèves dans leurs études secondaires, collégiales et universitaires, sur une période de six ans, c'est-à-dire les choix faits, les orientations et ré-orientations successives, les hésitations, les reprises et les échecs, etc.

2. Les raisons alléguées par l'intéressé pour expliquer ou s'expliquer à lui-même les accidents, heureux et malheureux, de ce parcours.

3. Les réactions explicites par les sujets eux-mêmes aux événements et accidents du parcours pendant leurs études.

4. Le parcours suivi par les élèves au sortir de leurs études, soit à la suite d'un diplôme, soit sans diplôme. Nous entrons ici dans un domaine encore moins bien connu que les précédents. On a voulu répondre à des questions comme celles-ci: quelles raisons les élèves donnent-ils pour abandonner leurs études ou pour ne pas continuer au-delà d'un diplôme (du secondaire ou du cégep)? Quelles difficultés d'adaptation au marché du travail éprouvent-ils? Quel degré de mobilité occupationnelle et géographique connaissent-ils? Quelles sont les périodes de chômage volon-

---

1. Analyse descriptive des données de la première cueillette, 3 volumes, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., 1974. Edition revue et corrigée 1976, 1980.

taire ou imposé? Quelle place tiennent les voyages volontaires et à quels buts répondent-ils?

5. Les retours aux études ou à une forme quelconque d'apprentissage, qu'il s'agisse d'une période d'entraînement imposée par l'employeur, avec rémunération entière ou partielle, ou de cours de recyclage volontaires ou obligatoires, ou de cours aux chômeurs, ou de cours suivis spontanément pendant les loisirs, ou de retour volontaire aux études à temps complet.

6. En termes d'aspirations, les désirs, les rêves, les attentes qu'entretiennent les jeunes de différents âges, l'évolution de ces aspirations au cours des études, ou à la suite d'événements dans leur vie individuelle ou dans la vie collective, leur transformation à l'occasion du passage des études au travail ou à une période de chômage volontaire ou imposé plus ou moins prolongée, etc.

7. La connaissance et l'image qu'ont les jeunes, et aussi leurs parents et certains de leurs éducateurs, du marché du travail, des exigences diverses de ce marché de ses contraintes et de son élasticité, des besoins en main-d'oeuvre du Québec actuel, des débouchés ouverts aux options et concentrations de cours, etc.

8. D'une manière plus générale, l'image que ces mêmes sujets ont du changement à venir au Québec, de l'évolution à laquelle ils s'attendent et des attitudes qu'ils ont à l'endroit de ces changements (fatalisme, volontarisme, indifférence, refus, pessimisme, optimisme, etc.) et les liens qu'ils font entre l'évolution du monde du travail et le changement prévu ou appréhendé du Québec dans les prochaines années ou même dans les prochaines décennies.

9. L'évolution dans le temps des connaissances et images que portent les sujets sur le marché du travail et la société québécoise, les raisons que les sujets eux-mêmes allèguent pour expliquer cette évolution et l'influence qu'ils attribuent à cette évolution sur leur vie personnelle, sur l'orientation scolaire et leur choix de carrière.

10. Le rôle des services d'orientation et de l'équipement relatif à l'orientation des étudiants dans les écoles du Québec, les attitudes, les attentes et les satisfactions des étudiants face à ces services de même que leur influence réelle.

11. La manière dont les directeurs d'écoles interprètent le rôle de l'école et leur rôle dans l'orientation scolaire et professionnelle des élèves, leur opinion sur les conseillers d'orientation, leur connaissance du marché du travail, leur image des classes sociales au Québec et leur idée sur l'influence de celles-ci sur l'orientation des jeunes.

12. Les attitudes des maîtres et des parents à l'endroit de la société présente, le changement social, le monde de demain, la société de l'avenir.

3. *Les dimensions comparatives*

Toutes ces données peuvent devenir significatives scientifiquement dans la mesure où elles sont comparées, soit entre elles, soit avec d'autres données. Nous croyons que dans les sciences sociales, l'étude comparée de diverses populations ou d'une même population à divers moments est le principal substitut du laboratoire des sciences naturelles, puisque c'est la manière la plus sûre d'observer les variations résultant de la présence ou de l'absence de certains facteurs ou du changement dans un ou des facteurs. L'analyse comparative a une importante fonction explicative, qui justifie qu'on l'ait privilégiée méthodologiquement dans l'élaboration de notre projet de recherche. On peut distinguer sept dimensions comparatives dans notre projet:

1. John Porter et Bernard Blishen ont mené une enquête assez semblable à la nôtre sur les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes de l'Ontario. Ils ont échantillonné leurs sujets en Secondaire 8, Secondaire 10 et Secondaire 12, ce qui correspond à nos trois niveaux de Secondaire I, III et V. Leur questionnaire et le nôtre sont identiques pour certaines parties, ce qui a permis de comparer les jeunes d'Ontario et du Québec, notamment leurs attitudes devant la vie, le travail, la société actuelle. Porter et Blishen ayant entrepris leur recherche avant nous, ils ont pu faire leur survey général au printemps 1971; les données de leurs études ont été publiées (Does Money Matter? Institute for Behavioral Research, York University, Toronto, 1973). En prévision des possibilités de comparaison avec notre étude, Porter et Blishen avaient tiré un échantillon plus fort de francophones ontariens que celui qu'ils auraient eu s'ils n'avaient tenu compte que de la proportion de jeunes francophones par rapport à la population étudiante totale de l'Ontario. Cependant, la recherche de Porter et Blishen n'est pas longitudinale, du moins pas dans sa forme originale. La comparaison entre leur recherche et la nôtre n'a donc été possible qu'avec nos données de 1972. Mais c'est déjà très précieux, étant donné les différences de structure économique, de niveau de développement économique et de culture entre l'Ontario et le Québec[1].

2. En 1964, Raymond Breton de l'Université de Toronto a dirigé pour le compte du Ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre (Gouvernement du Canada) une étude sur les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes du cours secondaire dans tout le Canada. Cette recherche nous fournit un important point de comparaison dans le temps. Nous en avons tenu compte dans la confection de nos questionnaires et dans l'élaboration de nos hypothèses. De plus, il est possible de mettre en regard, d'une part, la comparaison entre la recherche de Breton et la nôtre et, d'autre part, la comparaison entre la recherche de Breton et celle de Porter et Blishen. On peut ainsi établir un triangle de comparaison: Breton-ASOPE-Porter et Blishen.

---

1. Louise Laforce Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: des observations des enquêtes ASOPE et SOSA. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., volume VI, 1979.

3. Notre recherche se veut longitudinale, comme nous avons insisté à le dire. Ainsi, nous avons suivi une génération (celle de Secondaire I) à travers tout le cours secondaire jusqu'à son passage au cégep ou sur le marché du travail; nous avons aussi vu évoluer un groupe d'étudiants (cohorte 3) à travers le cégep jusqu'à l'Université. Il était cependant trop coûteux et inutilement onéreux de répéter le survey chaque année pour tous les groupes. On voit par le calendrier de cueillette des données qu'à chaque année, seulement un ou deux groupes ont été interviewés, non les autres. Quant aux étudiants de Secondaire III, nous les avons interviewés une seule année (en 1972), pour permettre la comparaison avec Porter et Blishen; nous les avons ensuite abandonnés parce que les autres groupes nous fournissaient les données souhaitées aux différents points importants de transition, ce qui a eu pour effet de réduire considérablement le coût déjà élevé de la recherche.

Il arrive souvent que des chercheurs remplacent l'analyse longitudinale par l'analyse transversale, c'est-à-dire comparent les étudiants plus vieux et les étudiants plus jeunes comme s'il s'agissait du même groupe de sujets à différents moments du temps. Ce procédé se légitime dans une certaine mesure, mais il comporte d'assez importants risques d'erreurs. L'analyse transversale utilisée pour tenir lieu d'analyse longitudinale ne prend pas en considération les différences de génération qui peuvent exister entre des jeunes qui, étant en 1972 en Secondaire I, auront en cégep 1 en 1977 des attitudes différentes de celles qu'on observe chez ceux qui sont en cégep 1 en 1972, non seulement parce que la conjoncture n'est pas la même, mais aussi parce que déjà ces jeunes n'ont pas connu les mêmes expériences sociales et scolaires que leurs aînés et ont d'ores et déjà une mentalité qui les distingue de ceux-ci. Dans une période historique où la société et la culture évoluent rapidement, comme c'est le cas de celle où nous vivons, les générations sont courtes et risquent de se singulariser davantage. Seule l'étude longitudinale fera ressortir ces distinctions, en même temps que les ressemblances et les points communs entre les générations.

4. En plus de nous permettre de suivre l'évolution de trois cohortes de jeunes, l'analyse longitudinale ouvre la porte à plusieurs autres formes d'études comparatives. En particulier, elle nous apporte un matériel considérable pour comparer ceux qui poursuivent leurs études et ceux qui les abandonnent à différentes étapes. Nous pouvons également comparer entre eux les différents types d'abandon des études qu'on connaît déjà: abandon par échec, par manque de motivation, par désir de faire autre chose, par rejet du "système", abandon permanent ou temporaire. Il nous est aussi loisible de suivre au sortir de leurs études les jeunes qui ont abandonné l'école et de comparer ce qu'ils font selon les raisons qu'ils avaient d'abandonner et selon le moment où ils ont quitté l'école dans le cours de leurs études.

5. L'analyse longitudinale rend possible une autre étude comparée dans le temps: on peut, par exemple, mettre en regard les élèves de Secondaire III de 1974 avec ceux qui étaient en Secondaire III en 1972, et les élèves de Secondaire V de 1976 avec ceux qui étaient dans la même année en 1972. Ce type de comparaison permet particulièrement de vérifier ce qu'on disait plus haut sur les différences de générations entre les jeunes[1].

6. Notre échantillon ne comporte pas seulement une population de jeunes, mais aussi de parents. Le père ou la mère d'un sous-groupe d'étudiants de notre échantillon a été appelé à deux moments à répondre à un questionnaire dont une bonne partie était une réplique du questionnaire des jeunes. Cela permet de faire des comparaisons entre les jeunes et leurs parents et de déterminer les aires où on observe plus ou moins d'indépendance de pensée chez les jeunes. Enfin, comme il a été possible d'inclure les parents dans le projet d'analyse longitudinale, on peut mettre en parallèle l'évolution des aspirations et des représentations des jeunes et celles de leurs parents.[2]

---

1. Léon Bernier, Génération, maturation et conjoncture: Une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970. Les Cahiers d'ASOPE, 1980.

2. Léon Bernier, op. cit.

7. Enfin, un dernier ensemble d'études comparées est possible: nous pouvons mettre en parallèle nos conclusions et celles de recherches similaires à la nôtre dans d'autres pays. C'est le cas des études auxquelles nous avons emprunté des instruments de recherche, notamment des études longitudinales menées auprès des jeunes des Etats-Unis, comme celle qui a été faite au Center for Research and Development in Higher Education de Berkeley, Californie, et qui est connue sous le nom de SCOPE ou celle qui a été conduite au Institute for Social Research de l'université de Michigan sur un échantillon d'adolescents américains.

4. *Objectifs théoriques*

a. Objectifs théoriques généraux

Pour compléter ce qui précède et lui donner un cadre plus vaste, nous allons maintenant esquisser rapidement quelques-unes des voies théoriques que nous explorons et dont s'inspire notre recherche.

Il faut reconnaître au point de départ que le projet ASOPE a été conçu et mené jusqu'ici dans la perspective théorique de la sociologie de l'action. Ceci est apparu de plus en plus clairement au fur et à mesure que nous posions de nouveaux jalons dans la recherche.

Il est donc important d'affirmer que c'est dans une théorie de l'action que résident nos principales sources théoriques, que c'est là qu'il faut les rechercher et que c'est elle qui a fourni l'inspiration des instruments utilisés dans notre recherche, notamment les entrevues et les questionnaires.

Cela n'exclut cependant pas que nos données soient analysées et interprétées selon d'autres perspectives théoriques. La chose est même souhaitable.

Le principe de base de la théorie de l'action, c'est que les facteurs structurels n'agissent pas d'eux-mêmes et n'ont pas par eux-mêmes une vertu explicative totale. Les facteurs structurels ont une capacité d'explication limitée, qui doit être complétée par une analyse de l'action des acteurs-en-situation. Cette dernière consiste essentiellement à rechercher la manière dont les acteurs individuels et collectifs vivent une situation, reçoivent l'influence de facteurs environnants ou structurels et perçoivent le jeu des conflits autant que des harmonies qui les entourent. Plus précisément, cela signifie la manière dont les acteurs perçoivent la situation, la ressentent, la comprennent, l'évaluent et cherchent à l'influencer.

La sociologie de l'action postule:

a) un acteur (individuel ou collectif) ayant une identité propre;
b) un environnement dans lequel et avec lequel agit l'acteur;
c) l'interaction de l'acteur et de la situation.

Cela suppose que trois ordres de données empiriques sont nécessaires à toute recherche qui se situe dans cette perspective:

i) des données sur l'environnement ou le cadre structurel;
ii) des données sur les acteurs, individuels ou collectifs;
iii) des données sur l'action des acteurs dans la situation.

Tel est le cadre conceptuel le plus élémentaire d'une recherche inspirée par une sociologie de l'action.

L'aspiration est un type d'action qui se prête particulièrement bien à la vérification d'une théorie de l'action. Elle est faite en effet à la fois de contraintes imposées par l'environnement, dont certaines sont perçues par les acteurs et d'autres ne le sont pas, et d'un effort pour échapper à ces contraintes et réaliser des projets.

A cause de cela, l'aspiration constitue un matériau particulièrement riche pour les fins théoriques que nous poursuivons.

La vérification de la théorie de l'action que nous nous proposons de faire avec nos données exigera d'abord qu'on explore la valeur explicative des variables structurelles généralement utilisées, notamment celle du statut socio-économique. Par hypothèse, on doit s'attendre à retrouver au Québec, dans le milieu anglophone aussi bien que francophone, le processus de la reproduction sociale décrit par différents chercheurs tels que Coleman, Kuhn, Spady pour les Etats-Unis, et par Bourdieu et Passeron ainsi que par Baudelot et Establet pour la France.

Selon cette hypothèse, l'aspiration "réaliste" devrait s'éloigner de plus en plus des aspirations "idéales", pour se rapprocher du niveau socio-économique du père, tel que mesuré en particulier par son occupation. Quant à l'occupation effective dans laquelle entrent les sujets étudiants, elle devrait se rapprocher le plus encore du niveau professionnel du père.

A la variable socio-économique, il faut ensuite ajouter d'autres variables structurelles dont on peut, par hypothèse également, croire qu'elles exercent une influence contraignante sur les aspirations des jeunes. Ce sont notamment:

a) les variables du milieu géographique: milieu rural - milieu urbain, région;
b) les variables du milieu scolaire: type d'école selon la taille et selon les programmes offerts, climat de l'école, organisation des services d'orientation, etc.

L'analyse des variables structurelles peut suivre les modèles les plus classiques déjà utilisés dans d'autres recherches pour explorer les rapports entre, d'une part, les aspirations scolaires et professionnelles et, d'autre part, les variables de classe sociale, de région, de milieu de vie (rural-urbain), de langue et de sexe.

Par hypothèse également, la théorie de l'action affirme que l'influence des variables structurelles ne découvre qu'une partie de la réalité. Non seulement un certain nombre de sujets échappent-ils aux contraintes de ces variables, mais il est encore plus important de savoir comment l'impact des variables structurelles est reçu et vécu par les acteurs sociaux. D'où la nécessité d'introduire des variables touchant à l'acteur ayant son identité distincte et particulière.

A partir de la théorie de l'action, on peut postuler que l'acceptation des contraintes structurelles, notamment ce que l'on peut appeler "le réalisme de classe", poursuit des processus complexes, ne se réalise jamais que d'une manière imparfaite et fait appel à différents modes de compensation.

L'analyse du phénomène de l'acceptation, plus ou moins mitigée, des contraintes structurelles suppose que l'on se réfère à la sociologie de la socialisation. Par ce biais, la théorie de l'action oblige à compléter la sociologie des structures sociales et notamment des classes sociales par celle de la socialisation. Cela suppose:

a) qu'on puisse mesurer le degré d'acceptation des contraintes structurelles pour chaque sujet;
b) qu'on mette en relation le degré d'acceptation et d'influence respective que semblent avoir les parents et les professeurs sur l'image que les jeunes ont de la société présente et future;
c) que l'on mette en relation le degré d'acceptation des contraintes structurelles et certaines attitudes particulièrement significatives à l'endroit de la société: optimisme-pessimisme, acceptation ou refus du changement, etc.;
d) que l'on mette en relation le degré d'acceptation des contraintes structurelles et des traits de personnalité particulièrement significatifs: achievement, estime de soi, aliénation, contrôle de l'environnement, perception du temps, etc.

Parmi les variables dites subjectives, il faut encore tenir compte des autres aspirations que les aspirations scolaires et professionnelles. La dialectique des rapports entre les aspirations scolaires et professionnelles et les autres aspirations est complexe et sans doute multidimensionnelle. Son interprétation dans le cadre d'une théorie de l'action et par rapport à l'influence des contraintes structurelles est cependant primordiale et ne doit pas être perdue de vue, étant donné la perspective théorique de notre recherche. On peut ici soutenir plusieurs hypothèses. Ainsi, on peut affirmer que le niveau des aspirations scolaires et professionnelles est en corrélation positive avec l'aspiration au niveau de vie et, à un moindre degré, avec l'aspiration au milieu de vie. On peut aussi croire que, pour les filles, la corrélation sera négative entre le niveau des aspirations professionnelles et le nombre d'enfants désirés. D'un point de vue longitudinal, on peut supposer comme hypothèse que la frustration des aspirations scolaires et professionnelles aura des répercussions sur les autres aspirations, mais pas nécessairement dans le même sens: dans certains cas, à la hausse, dans d'autres cas, à la baisse.

Compte tenu de notre perspective théorique, d'une part, et de l'influence que toutes les études antérieures ont pu attribuer à la classe sociale sur les aspirations scolaires et professionnelles, d'autre part, notre recherche pourrait permettre d'établir de quelle manière certaines variables subjectives (d'attitudes psycho-affectives) contrebalencent l'influence de la classe sociale ou au contraire l'accroissent et la multiplient. Par exemple, y a-t-il des niveaux de motivation, tels que mesurés, en deçà duquel l'influence de la classe sociale est absolue, c'est-à-dire les enfants de classe ouvrière n'ont pratiquement aucune chance d'accéder à l'enseignement supérieur, alors que les enfants de classe moyenne ont encore la chance d'y accéder? Le même problème se pose et devra être résolu en ce qui concerne l'achievement, le sentiment d'aliénation, l'estime de soi.

D'une manière longitudinale, on devrait pouvoir noter les points de non-retour où la discrimination devient de plus en plus forte à l'encontre des jeunes qui ne sont pas de classe moyenne ou bourgeoise.

Pour arriver aux fins que nous poursuivons, particulièrement celles que nous venons d'énumérer, l'un des objectifs majeur de notre recherche a été la construction de typologies de nos sujets d'après les variables subjectives. Nous avons tenté de construire des typologies simples, c'est-à-dire faites d'après une, deux ou trois variables.

b. Certains objectifs théoriques spécifiques

A partir de l'objectif théorique général que nous venons de décrire brièvement, nous pouvons maintenant spécifier trois objectifs plus précis que nous poursuivons:

1. Nous voulons intégrer dans la théorie de l'action, mieux qu'on ne l'a fait jusqu'ici, la place des contraintes structurelles dans l'explication d'un comportement comme celui des aspirations. On reproche volontiers à la théorie de l'action de mettre l'accent trop exclusivement sur les valeurs comme facteur d'explication et d'avoir des tendances trop nettement psychologisantes. Cela a amené les théories de l'action à négliger des variables de contraintes structurelles lourdes, en particulier celles des classes sociales, de l'appartenance ethnique, du sexe. Nous pouvons croire que cette critique ne touche pas nécessairement la théorie de l'action en elle-même, mais davantage l'utilisation qu'on en a faite jusqu'ici. Le phénomène des aspirations est un ensemble de phénomènes particulièrement bien désignés pour mettre à l'épreuve la théorie de l'action à ce sujet. Elle constitue un objet d'étude privilégié pour ce type d'entreprise, étant donné qu'elle comporte des éléments à la fois de contraintes structurelles et de volontarisme, qu'elle est entreprise de spontanéité et de créativité à travers les bornes fixées par les contraintes objectives extérieures. Dans le projet ASOPE, nous avons voulu:

a. mesurer la valeur explicative des contraintes structurelles sur les aspirations et sur les comportements conséquents aux aspirations;

b. discerner dans quelle mesure ces contraintes sont médiatisées, augmentées ou minimisées par des variables touchant la personnalité et des variables socio-culturelles, c'est-à-dire appartenant à l'univers des normes, des symboles, des valeurs et des idéologies;

c. discerner la part de liberté ou de volontarisme chez ceux qui cherchent à échapper à des contraintes structurelles;

d. rechercher les facteurs qui expliquent que certains acteurs échappent aux contraintes structurelles tandis que d'autres ne réussissent pas à leur échapper, ou encore que d'autres s'insurgent contre ces contraintes sans leur échapper tandis que certains s'insurgent contre les contraintes et leur échappent.

2. Un second objectif consiste à mieux intégrer qu'on ne l'a fait jusqu'ici les théories du changement social à la théorie de l'action. C'est un second reproche que l'on fait souvent à la théorie de l'action de n'être pas suffisamment dynamique, c'est-à-dire de ne pas introduire et expliquer dans ses schèmes le changement historique. De fait, on peut dire que les aspirations n'ont jamais trouvé place dans les théories de l'action, notamment celle de Parsons et les travaux de l'interactionisme symbolique. Par ailleurs, Touraine a voulu développer une théorie dynamique de l'action à partir de la notion de projets, dont il faudrait encore vérifier de quelle manière elle peut se rapprocher de notre notion d'aspirations. Pourtant, dans la mesure où l'action humaine est tournée vers l'avenir, qu'elle présente une forme prospective, qu'elle est fabrication et réalisation de projets, elle suppose nécessairement l'existence d'un certain nombre d'aspirations que des acteurs individuels et collectifs cherchent à réaliser à plus ou moins court terme. Il apparaît donc paradoxal que des théories de l'action n'aient pas mieux intégré jusqu'ici l'univers des aspirations dans leur cadre conceptuel et théorique. C'est qu'en réalité les théories de l'action, surtout celles que l'on trouve chez les auteurs américains, situent beaucoup l'acteur dans

son contexte présent et ont négligé le poids de l'avenir, c'est-à-dire sa perception par les acteurs et l'influence de cette perception sur leur comportement. Les théories de l'action n'ont pas suffisamment tenu compte de ce qu'on pourrait appeler la "prospective" ou la "futurologie" des acteurs eux-mêmes. Ce serait apporter une contribution importante à la théorie sociologique que de réviser les théories de l'action dans la perspective de la place peut-être centrale que les aspirations peuvent y occuper, ainsi que du rôle de la prospective dans l'action humaine individuelle et collective. C'est en effet un aspect du changement social qui n'a pas été suffisamment exploré, celui d'acteurs tournés vers l'avenir, vers leur avenir personnel, et qui par conséquent peuvent être sensibles à des images de la société de l'avenir, à des aspirations collectives, à des idéologies qui définissent ou décrivent l'avenir, à des mouvements sociaux qui travaillent pour l'avenir. Ainsi, le lien entre les aspirations personnelles, les images de la société de l'avenir, les désirs pour la société de l'avenir et le "readiness" à changer la société de l'avenir devraient constituer un aspect important de notre recherche, qui permettra de relier aspirations individuelles et aspirations collectives, et en même temps élargir sur l'avenir le modèle explicatif de l'action que l'on trouve, par exemple, chez Talcott Parsons.

3. Le troisième objectif théorique de la recherche ASOPE est d'introduire les "contradictions" dans la théorie de l'action. On reproche à celle-ci d'avoir des tendances trop fonctionnalistes, c'est-à-dire d'être surtout préoccupé de la manière dont se maintient un certain ordre social, un équilibre du système social (quelle que soit la définition concrète que l'on donne de celui-ci). Avec les données de la recherche ASOPE, il y a au moins deux sortes de contradictions que nous pouvons discerner. Nous pouvons tout d'abord saisir des contradictions entre les aspirations, des contradictions entre des aspirations et des comportements, entre des valeurs et des comportements, entre des aspirations et des valeurs, etc. L'univers des jeunes est peut-être tout particulièrement riche en contradictions de la sorte, surtout dans une société en évolution et en interrogation comme le Québec du début des années 70. Dans la fabrication de nos instruments de travail (questionnaires, échelles, etc.), nous avons cherché à être sensibles à ces contradictions pour voir de quelle manière el-

les sont vécues, de quelle manière elles sont résolues et surtout de quelle manière elles ne sont pas résolues et peuvent déboucher sur des actions individuelles ou collectives susceptibles d'entraîner du changement social.

En second lieu, nos données apportent beaucoup de renseignements sur la critique sociale des acteurs jeunes. Notre approche nous permet de rejoindre ce que l'on peut appeler la sociologie de la critique sociale, qui se distingue de la sociologie critique. La première est en effet une étude de la critique sociale telle qu'elle s'exprime chez les acteurs, particulièrement ceux qui sont le plus susceptibles d'être à l'écart de la société, marginaux ou non encore intégrés. Ce qu'on appelle couramment la sociologie critique est la critique de la société faite par le sociologue lui-même. Dans notre étude, nous avons tenté de cerner la critique sociale telle que celle-ci s'exprime par des acteurs déterminés. Cette critique sociale est source de contradictions, de conflits, en même temps qu'elle est expression de ces contradictions et de ces conflits. Elle est évidemment en même temps facteur de changement dans la mesure où elle débouche sur des formes d'action collective ou d'intervention sociale.

Conclusion

En conclusion, deux points méritent d'être brièvement mentionnés qui auraient tous deux exigé normalement un plus long développement.

Le premier a trait aux objectifs de politique sociale que nous poursuivons à travers cette recherche. Nous avons esquissé plus haut quelques-uns des objectifs théoriques poursuivis. Il aurait fallu, pour donner une image exacte de notre projet et de ses intentions, accorder une égale importance aux objectifs de politique sociale. En entreprenant cette recherche, nous avons en effet été motivés par le fait que le Québec a connu ces dernières années une profonde réforme de son système d'enseignement. C'est en tenant compte de ce contexte, en particulier

pour mesurer les effets de certaines réformes particulièrement importantes et aussi pour connaître l'effet de ce qui nous est apparu comme étant des faiblesses de ces réformes, que nous avons mis cette recherche en train. Nous sommes notamment intéressés par l'étude de trois problèmes: la mesure de ce que l'on appelle globalement la démocratisation de l'enseignement; l'influence de l'école sur les jeunes, en particulier ses effets économiques et culturels; l'organisation (et le manque d'organisation) de l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles secondaires et dans les établissements post-secondaires.

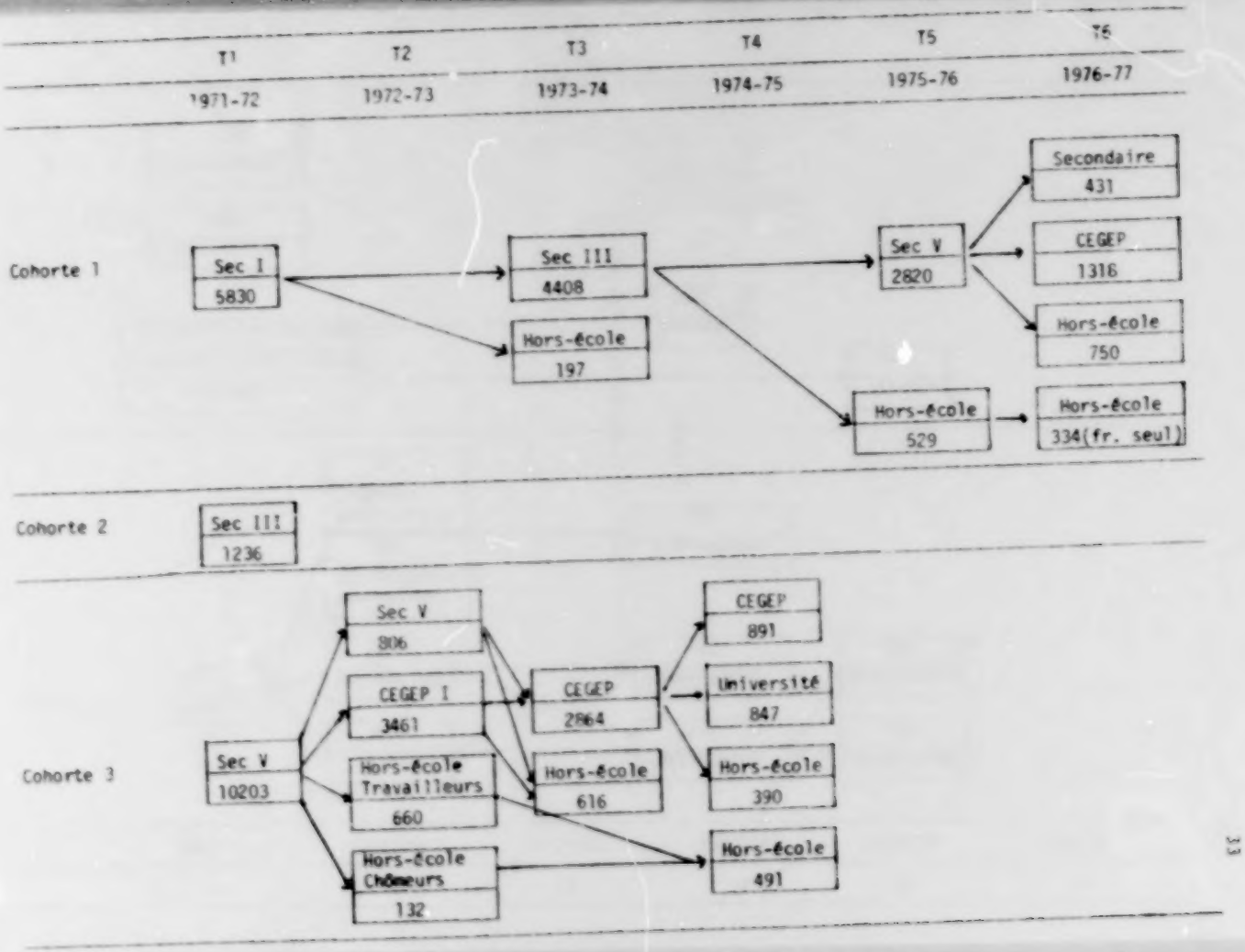
Le second point a trait aux problèmes que suscite une recherche longitudinale et aux difficultés rencontrées. Quand on est engagé dans une recherche longitudinale s'étendant sur plusieurs années, on comprend que peu de chercheurs se soient embarqués dans une telle aventure! Elle comporte en effet de sérieuses difficultés, dont les plus permanentes sont probablement les suivantes. Premièrement, la masse des données recueillies s'accumule à un rythme effarant, ce qui pose sans arrêt de nouveaux problèmes à la fois techniques, méthodologiques, théoriques et financiers, en vue de l'utilisation rationnelle et efficace de ces données. Deuxièmement, les hypothèses posées au départ, le cadre théorique utilisé, les instruments de recherche construits à l'origine doivent garder une stabilité suffisante pour que la recherche soit vraiment longitudianle, alors qu'on se rend compte, avec le passage du temps, qu'on devrait pouvoir introduire certains changements dans ces hypothèses, ces instruments et son cadre théorique. Troisièmement, le chercheur ou les chercheurs principaux doivent accepter d'être liés à leur recherche pendant plusieurs années, ce qui limite une partie de leur mobilité. Quatrièmement, ces mêmes chercheurs doivent aussi accepter de concentrer leur intérêt d'une manière prioritaire sur un même sujet pendant plusieurs années. Cinquièmement, l'équipe des chercheurs associés à l'entreprise n'est pas nécessairement permanente, de sorte qu'il faut souvent repartir à neuf avec de nouveaux jeunes chercheurs. Sixièmement, l'arrivée de nouveaux jeunes chercheurs risque toujours d'introduire des modifications au projet original, ce qui pose un problème constant dans une recherche longitudinale. Septièmement, enfin, et ce n'est

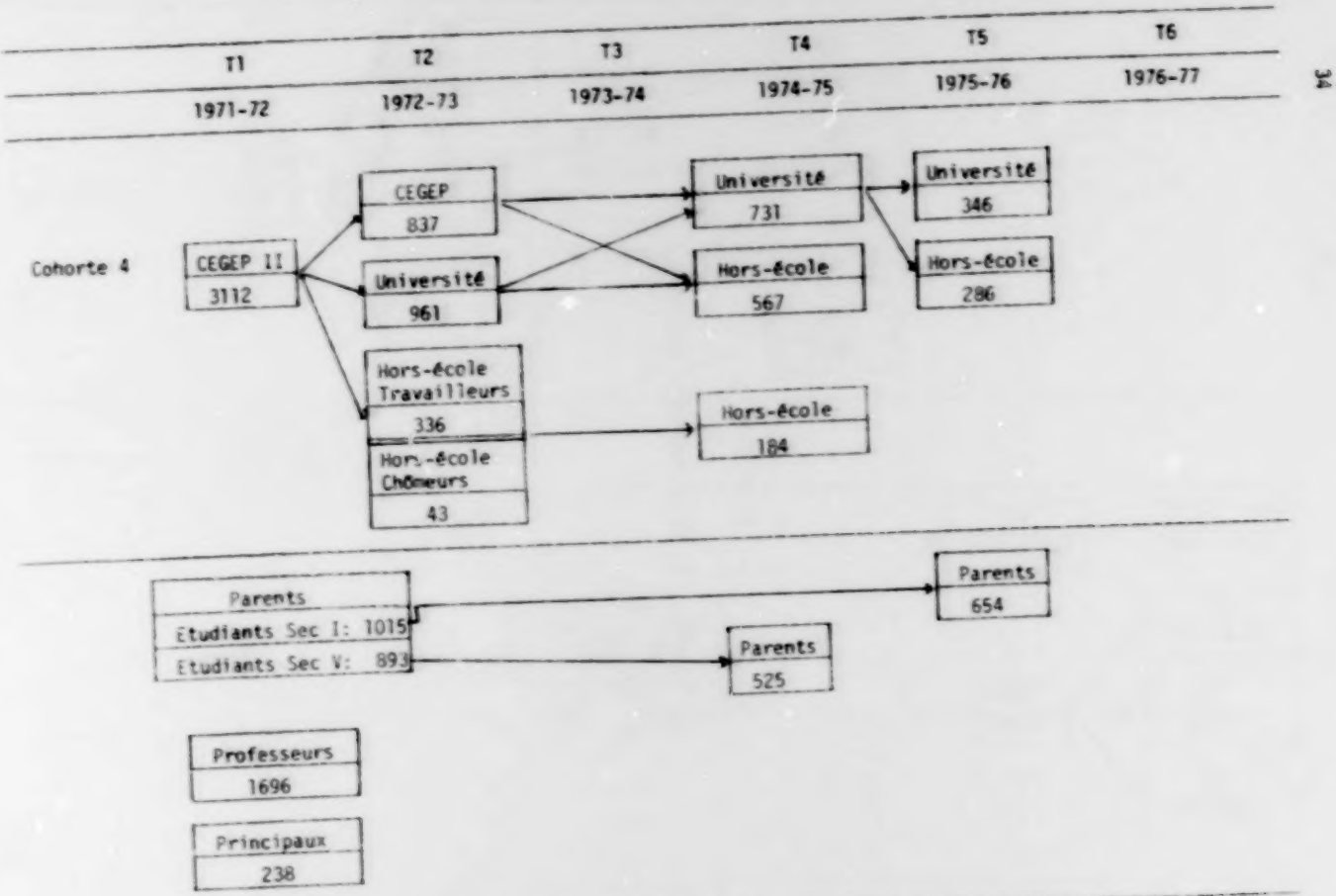
pas le moindre problème, une étude longitudinale est très coûteuse financièrement, ce qui suppose un bailleur de fonds suffisamment stable, patient et, de la part des chercheurs, une somme souvent considérable de temps consacré à l'administration courante de leur projet.

Quand on additionne finalement la somme des difficultés rencontrées, on comprend que les chercheurs qui se lancent dans une telle aventure doivent vraiment avoir confiance dans la validité et la qualité de la recherche longitudinale!

Annexe 1

Plan de cueillette et nombre de répondants


T1
1971-72
T2
1972-73
T3
1973-74
T4
1974-75
T5
1975-76
T6
1976-77
Cohorte 1
Sec I
5830
Sec III
4408
Hors-école
197
Sec V
2820
Secondaire
431
CEGEP
1316
Hors-école
750
Hors-école
529
Hors-école
334(fr. seul)
Cohorte 2
Sec III
1236
Cohorte 3
Sec V
10203
Sec V
806
CEGEP I
3461
Hors-école
Travailleurs
660
Hors-école
Chômeurs
132
CEGEP
2864
Hors-école
616
CEGEP
891
Université
847
Hors-école
390
Hors-école
491


T1
1971-72
T2
1972-73
T3
1973-74
T4
1974-75
T5
1975-76
T6
1976-77
Cohorte 4
CEGEP II
3112
CEGEP
837
Université
961
Hors-école
Travailleurs
336
Hors-école
Chômeurs
43
Université
731
Hors-école
567
Hors-école
184
Université
346
Hors-école
286
Parents
Etudiants Sec I: 1015
Etudiants Sec V: 893
Parents
654
Parents
525
Professeurs
1696
Principaux
238

CHAPITRE II

ORIENTATION THEORIQUE DU PROJET A.S.O.P.E.

POUR UNE THEORIE PSYCHO-SOCIOLOGIQUE DES ASPIRATIONS

GUY ROCHER

Ce chapitre a d'abord été publié en anglais sous le titre "Toward a Psychosociological Theory of Aspirations", dans Explorations in General Theory in Social Science. Essays in Honor of Talcott Parsons, sous la direction de Jan J. Loubser, Rainer C. Baun, Andrew Effrat et Victor Meyer Lidz, New York, The Free Press, 1976, Vol. 1, pp. 391-406. Nous remercions la maison d'édition de nous avoir autorisés à en publier ici la traduction française.

On a poursuivi ces dernières années un nombre croissant d'études empiriques sur les aspirations. Elles ont porté principalement sur les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes, leurs aspirations à la mobilité sociale, ou les aspirations que les parents entretiennent pour leurs enfants; mais d'autres recherches ont aussi eu pour objet les aspirations individuelles et/ou collectives d'adultes ou de jeunes à un niveau de vie plus élevé, à des meilleures conditions de logement, à un style différent d'habitation, etc.[1] Le champ d'investigation est étendu, diversifié, riche et en même temps complexe.

---

1. Il n'est évidemment pas question de donner ici une liste qui soit le moindrement exhaustive des recherches portant sur les aspirations. Nous n'indiquerons ici que quelques-uns des principaux titres de livres et d'articles: James A. Davis, Great Aspirations: The Graduate School Plans of America's College Seniors, Chicago, NORC, Aldine Pu. Co., 1964; G.H. Elder, Adolescent Achievement and Mobility Aspirations, Chapel Hill, N.C., Institute for Research in Social Science, 1962; Joseph A. Kahl, "Educational and Occupational Aspirations of "common man" Boys", Harvard Educational Review, 23, 3, (Summer 1953), pp. 186-203; I. Krauss, "Sources of Educational Aspirations among Working Class Youth", American Sociological Review, 29, 6 (December 1964), pp. 867-879; M.L. Kohn, Class and Conformity: A Study in values, Homewood, Ill, The Dorsey Press, 1969; W.H. Sewell, A.O. Haller et M.A. Strauss, "Social Status and Educational and Occupational Aspirations", American Sociological Review, 22, 1, February 1957, pp. 67-73; W.H. Sewell et V.P. Shah, "Social Class, Parental Encouragement and Educational Aspirations", American Journal of Sociology, 73, 5, March 1968, pp. 559-572; Ralph H. Turner, The Social Context of Ambition, San Francisco, Chandler, 1964.

   On trouve peu d'études équivalentes en France, portant sur les aspirations sociales, à l'exception des diverses enquêtes de Paul-Henry Chombart de Lauwe sur les besoins et les aspirations économiques: en particulier, La vie quotidienne des familles ouvrières, Paris, Centre national de la recherche scientifique, 1956.

Dans ce type de recherche, le sociologue s'emploie généralement à deux choses. Il cherche d'abord à préciser l'orientation des aspirations, l'objet vers lequel elles se portent, ce qu'on pourrait appeler leur objectif. Il identifie ensuite les variables ou facteurs qui expliquent cette orientation ainsi que le niveau et l'intensité des aspirations.

Il se pose cependant un grave problème, commun à toutes ces recherches, c'est leur caractère trop exclusivement empirique. On a peu fait jusqu'ici pour intégrer l'analyse de la nature et du changement des aspirations à un cadre conceptuel et/ou théorique général. Il n'existe pas de théorie générale des aspirations pour guider les chercheurs et les aider à poser les questions pertinentes. Cela fait que l'aspiration est prise comme un donné, dont l'existence serait aussi objectivement vérifiable que celle d'un réseau de chemin de fer ou d'un pâté de maisons. C'est aussi ce qui explique que c'est toujours aux mêmes facteurs explicatifs que l'on recourt, sans beaucoup innover. Il en résulte que l'ensemble des recherches dans ce domaine présente un caractère atomisé et que les résultats sont très souvent contradictoires et peu probants.

Pour corriger cet état de chose, c'est, à notre avis, dans une sociologie qui adopte l'action sociale comme point de départ et principal centre d'analyse qu'il y a le plus de chance de trouver les éléments nécessaires à la recherche des fondements théoriques d'une analyse des aspirations. En effet, les aspirations constituent un des axes principaux servant à l'orientation de l'action des acteurs sociaux: les aspirations fournissent à l'action d'acteurs humains des buts (v.g. une profession, un mode de vie, un lieu de résidence) qui prennent qualité d'objets sociaux valorisés, c'est-à-dire d'objets reconnus dans une société donnée comme ayant une certaine qualité de désirabilité et qui, de ce fait, sont susceptibles de procurer une satisfaction. C'est donc dire que l'aspiration implique nécessairement la dualité personne-société. D'une part, l'acteur individuel porte les aspira-

tions, les entretient, les développe et cherche à les réaliser. Cela signifie que, sur le plan analytique, le système de la personnalité sert de point de référence à partir duquel doit se poursuivre l'analyse des aspirations. Car c'est dans ce système que les aspirations puisent une part importante de leur dynamisme et une partie de leur orientation. L'aspiration appartient à l'univers psychique de la motivation par tout ce qu'elle y contribue, par le support qu'elle lui apporte, aussi bien que par les ressources qu'elle y puise.

Le milieu socio-culturel, d'autre part, fournit aux aspirations individuelles "le contexte social des ambitions", c'est-à-dire les institutions où elles naissent, les agents qui les transmettent, les structures sociales où elles peuvent se réaliser, les modèles, les valeurs, les symboles dont elles se nourrissent et sur lesquels elles s'appuient. L'environnement social fournit aussi l'apport d'aspirations collectives qui, nous le verrons plus loin, influencent les aspirations individuelles probablement plus que ne le laissent croire les recherches actuelles.

Ainsi donc, puisant à la fois dans le système de la personnalité et dans le système socio-culturel, l'aspiration est un lieu de convergence des énergies psychiques et des forces sociales. A ce titre, elle est un objet d'étude relevant et de la sociologie et de la psychologie. Par conséquent, l'explication des aspirations, collectives aussi bien qu'individuelles, devrait trouver sa place naturelle dans un schéma théorique de l'action sociale qui, comme celui de Talcott Parsons en particulier, se veut assez englobant pour recouvrir l'ensemble des réalités psycho-sociales. De fait, l'aspiration implique, comme on le verra plus loin, les quatre sous-systèmes de l'action sociale qu'a distingués Parsons, ce qui en fait un objet privilégié d'analyse dans le cadre d'une telle théorie générale de l'action.

Notre intention, dans cet essai-ci, est précisément de proposer quelques éléments de réflexion théorique dans l'espoir de jeter les jalons d'une théorie sociologique des aspirations s'intégrant, dans la mesure du possible, au schéma général de l'action sociale. A cette fin, nous allons, dans une première partie, chercher à mieux définir la nature des aspirations et souligner leur complexité, en nous inspirant notamment des travaux de Chombart de Lauwe. Puis, dans une deuxième partie, nous tenterons d'analyser les aspirations dans le cadre du système de la personnalité dont le modèle nous est fourni par Talcott Parsons. Enfin, la troisième partie sera consacrée à situer les aspirations dans le contexte du système social, en suivant encore ici le modèle analytique proposé par Parsons.

- I -

Nature et complexité des aspirations

Si l'on veut d'abord définir l'aspiration, nous dirions qu'elle est un projet d'avenir qu'entretient un acteur social, à qui elle fournit un but en même temps qu'un espoir, et souvent même une raison de vivre et de faire quelque chose. Soulignons tout de suite, pour éviter toute équivoque, que l'acteur social dont il est question dans cette définition peut être non seulement une personne dans un rôle social, mais aussi un groupe, une collectivité, une société. De son côté, Paul-Henry Chombart de Lauwe définit l'aspiration tout simplement comme "un désir tourné vers un objet", et il ajoute qu'il en est revenu "à cette formule simple après de nombreuses investigations chez beaucoup d'auteurs".[1]

---

1. Paul-Henry Chombart de Lauwe, "Convergences et controverse sur la genèse des besoins", Cahiers internationaux de sociologie, Vol. XLVIII, 1970, p. 32.

Derrière leur apparente simplicité, ces deux définitions cachent cependant la très grande complexité du phénomène des aspirations. On peut en effet soutenir que celles-ci constituent un noeud de tensions qu'il faut tenter de démêler pour y voir plus clair, tant dans la réalité concrète qu'au plan théorique.

Rapports entre besoins et aspirations

Chombart de Lauwe est un des rares sociologues à avoir cherché depuis plusieurs années à développer certaines bases théoriques pour l'analyse des aspirations. Un des points qu'il a particulièrement mis en relief dans ses essais[1] et dans ses comptes-rendus d'enquêtes empiriques[2], c'est le jeu des rapports de complémentarité et de contradiction entre les besoins et les aspirations. S'inspirant particulièrement des travaux de Maurice Halbwachs sur les niveaux de vie des familles ouvrières[3], Chombart de Lauwe a mené en France depuis plusieurs années une série d'enquêtes sur les besoins économiques des individus et des familles, les modes de satisfaction de ces besoins et les aspirations que provoquent les besoins non satisfaits. Ces études ont notamment servi à éclairer les différentes formes d'interaction qui peuvent exister entre besoins et aspirations, tant au point de vue génétique que structurel. Chombart de Lauwe en arrive à la conclusion qu'"il n'est pas possible de comprendre la genèse et le rôle des besoins dans la transformation sociale, sans se référer aux aspirations personnelles et collectives qui se fixent en besoins ou sont suscités par eux en relation avec tous les éléments de l'environnement et du système de production de chaque société". Chombart de Lauwe par-

---

1. Ces essais ont été réunis dans Pour une sociologie des aspirations, Paris: Denoël, 1969.
2. En particulier dans La vie quotidienne des familles ouvrières, déjà cité, et Famille et habitation (2 volumes), Paris: Centre national de la recherche scientifique, 1959 et 1960.
3. Maurice Halbwachs, L'évolution des besoins dans les classes ouvrières, Paris, Alcan, 1933.
4. "Convergences et controverse sur la genèse des besoins", op. cit., p. 32.

le alors de ce qu'il appelle le "mouvement dialectique besoins-aspirations" pour exprimer à la fois la complémentarité et la tension qui existent entre les besoins et les aspirations et qui constituent la source principale de l'interaction que l'on observe entre les deux. Poursuivant la pensée de Chombart de Lauwe, compte tenu du sujet qui nous intéresse, nous pourrions à notre tour inverser ici sa formulation et dire qu'il n'est pas possible d'étudier la genèse et le rôle des aspirations sans référence aux besoins des divers systèmes engagés dans l'action sociale.

Quant il vient ensuite à préciser les notions de besoin et d'aspiration, Chombart de Lauwe commence par définir le besoin comme étant "l'état d'un organisme, d'une personne, d'un groupe social ou d'un système mécanique (cybernétique), qui tend à retrouver un équilibre rompu par une carence".[1] Cette définition nous paraît particulièrement heureuse, car elle dégage la notion de besoin du seul contexte biologique ou psychologique où on a trop l'habitude de l'enfermer. Chombart de Lauwe étend la notion de besoin au groupe social aussi bien qu'au système mécanique. Du même coup, on peut dire que Chombart de Lauwe rejoint presque Parsons, puisque sa notion de besoin se rapproche sensiblement de celle de "besoin d'un système" à laquelle se réfère toujours Parsons lorsqu'il emploie ce terme.

Quant à l'aspiration, nous avons vu plus haut que Chombart de Lauwe la définit comme "un désir tourné vers un objet". D'une manière plus précise, Chombart de Lauwe fait la distinction suivante entre les notions de besoin et d'aspiration: "L'aspiration, à l'opposé du besoin, porte l'individu non à retrouver un équilibre ou à combler une carence, mais à atteindre un état nouveau, à dépasser sa situation présente. Le désir qui entraîne l'individu hors de lui-même

---

1. "Convergences et controverse sur la genèse des besoins", op. cit., p. 29.

peut être un désir-besoin pour combler un manque, ou un désir-aspiration pour chercher en avant ce qu'il n'a encore jamais atteint."[1]

C'est ici que nous croyons nécessaire de compléter la pensée de Chombart de Lauwe, car il nous semble que la distinction qu'il fait n'atteint pas vraiment ce qui différencie le besoin de l'aspiration, et qu'il y a lieu d'aller un peu plus loin. En effet, Chombart de Lauwe nous laisse croire qu'il n'y aurait pas dans l'aspiration le sentiment d'une carence, d'un déséquilibre entre un état présent et un objet désiré, mais qu'on y trouverait plutôt seulement une sorte de désir projeté dans l'avenir. Pourtant, toutes les études empiriques montrent que le vif sentiment d'une carence ou d'un déséquilibre est à la base de l'aspiration et en est le ressort principal. Ce n'est donc pas là, à notre avis, qu'il faut chercher la distinction entre besoin et aspiration.

Nous croyons plutôt, pour notre part, que l'aspiration est différente du besoin non pas parce qu'elle est tout autre chose que le besoin, mais plutôt parce qu'elle en est la continuation ou l'expression sur un autre plan. Plus précisément, l'aspiration est l'orientation à l'action, de caractère symbolique, qui s'inspire du besoin pour en chercher la satisfaction dans un projet d'avenir. Aspirations et besoins se situent donc à deux niveaux de réalité différents: le besoin est la sensation ou la prise de conscience d'une carence dans le système; l'aspiration est la transcription ou l'expression de cette carence dans un projet d'avenir qui sert de pôle ou de but à l'orientation de l'action. Et ce qui marque plus nettement encore la différence de niveau entre les deux, c'est le fait que, dans le processus de transcription du besoin en aspiration, le projet d'avenir devient le symbole de la gratification à venir du besoin. C'est pourquoi on peut affirmer que l'aspiration est le principal mode d'expression symbolique des besoins ou, comme nous venons de le dire, d'une orientation à l'action dotée d'un caractère symbolique.

---

1. "Convergences et controverse sur la genèse des besoins", op. cit. p. 32.

En tant qu'orientation à l'action, l'aspiration n'apparaît cependant que comme une des expressions possibles du besoin. D'une manière plus générale, on peut dire que le sentiment de besoin dans un système d'action peut engendrer trois types principaux d'orientation à l'action. Le premier est l'inhibition, qui consiste à reconnaître que le besoin ne sera jamais satisfait et que la seule façon de répondre à la frustration est de l'étouffer le plus possible, c'est-à-dire de minimiser autant que possible la douleur en développant, par exemple, une attitude d'indifférence ou d'apathie. La seconde orientation est la gratification, qui consiste à rechercher la satisfaction du besoin de la manière la plus immédiate possible, le besoin étant alors si fort et si impérieux qu'il exige au moins une certaine satisfaction, même si elle n'est pas du niveau ou du type espéré. L'aspiration est la troisième orientation possible, lorsqu'il paraît probable de satisfaire le besoin dans un avenir pas trop éloigné.

Nous rejoignons ici l'utile distinction qu'a faite Chombart de Lauwe entre besoin-obligation et besoin-aspiration[1]. Peut-être cependant mettrions-nous plus l'accent que ne l'a fait Chombart de Lauwe sur le fait que ce qui caractérise l'aspiration et la distingue de la gratification - et aussi de l'inhibition - ce n'est pas seulement qu'elle soit une espérance et qu'elle débouche ainsi sur l'avenir, mais aussi qu'en tant qu'espérance, elle opère une traduction du besoin au plan du langage symbolique, par des images, des représentations et même toute une mythologie.

La nature symbolique des aspirations

Dans cette perspective de l'action sociale à caractère symbolique, l'interaction entre besoins et aspirations trouve une nouvelle explication: entre le besoin et l'aspiration, le rapport dialectique est celui qui existe entre signifiant et signifié, entre symbole

1. Pour une sociologie des aspirations, op. cit., notamment p. 24.

et objet symbolisé. Par conséquent, il y a toujours une certaine distance entre le besoin et l'aspiration, qui fait que l'aspiration exprime le besoin d'une manière plus ou moins adéquate. Par exemple, l'expression symbolique du besoin dans l'aspiration peut prendre des voies détournées qui font que le besoin réel peut être camouflé par l'aspiration. On encore, l'aspiration peut exprimer le besoin d'une manière extravagante, dans une sorte de prolifération de l'imagination et de la fantaisie: c'est notamment le cas de l'utopie et du mythe.

Or, c'est précisément cette distance entre l'aspiration et le besoin qui est à la source de l'interaction dynamique entre les deux. L'acteur trouve déjà une certaine satisfaction anticipée de son besoin dans l'élaboration, l'entretien et l'explication de l'état futur ou de l'événement qui est l'objet de son aspiration. Mais en même temps, l'aspiration entretient une image, un espoir qui fait sans cesse revivre le besoin. Ainsi, entre l'aspiration et le besoin se développe un rapport analogue à celui qui existe entre le langage et la pensée. On sait que non seulement la pensée est productrice du langage, mais aussi que le langage provoque la pensée. De même, le besoin engendre l'aspiration, mais on peut aussi dire que l'aspiration est créatrice de besoin. En effet, l'aspiration recrée et ranime sans cesse le besoin du fait que celui-ci trouve dans celle-là une forme d'expression et de manifestation.

Ce cycle besoin-aspiration-besoin, Chombart de Lauwe l'a bien décrit en montrant comment le besoin engendre l'aspiration qui, dans la mesure où elle se réalise, provoque la création de nouveaux besoins, lesquels entraînent à leur tour la formation de nouvelles aspirations et ainsi de suite.

C'est précisément ce cycle d'interaction entre l'aspiration, comme signifiant, et le besoin, comme signifié, qui est facteur d'innovation et de changement tant chez l'acteur individuel que dans la col-

lectivité. L'aspiration engage l'individu et/ou la collectivité à la poursuite de ce qu'Alain Touraine appelle "un modèle culturel de développement", ou encore "un modèle de créativité".[1] Le terme développement est ici entendu dans le sens le plus global qu'il peut avoir, et non seulement dans le sens plus restreint qu'on lui donne quand on pense au développement économique. Et le terme culturel est entendu dans le sens d'ensemble symbolique que lui donne Parsons. Ainsi, le modèle de développement ou de créativité est donc une oeuvre à accomplir, un travail (entendu dans le sens très général de quelque chose à faire), une <u>praxis</u> dans le sens que la sociologie marxienne a donné à ce terme. Dans le langage de Parsons, le modèle culturel est le but que s'assigne l'acteur en situation ("goal-attainment").

Or, c'est précisément dans le modèle de développement ou de créativité que repose le moteur du "mouvement dialectique besoin-aspiration". Le modèle de développement est en effet l'expression symbolisée d'un espoir ou d'un rêve possible et réalisable, qui est plus ou moins en contradiction avec un présent qui est source de frustration parce que certains besoins ne sont pas comblés. Par conséquent, la caractéristique du modèle de développement et de l'aspiration qu'il inspire consiste à mettre en relief les tensions qui résultent des contradictions entre un objectif recherché et un présent rejeté. Il y a donc, dans un même temps, affirmation et négation, c'est-à-dire affirmation d'un possible valorisé pour demain et refus d'une carence ou d'une frustration présente.

C'est grâce à cette tension dialectique entre le besoin et le symbole d'espoir que les aspirations provoquent un travail créateur, engagent à l'accomplissement, d'abord par l'imagination puis dans l'activité elle-même. Les aspirations entraînent une action historique, c'est-à-dire une action individuelle et collective qui veut

---

1. Alain Touraine, "Le système d'action", <u>Sociologie et sociétés</u>, <u>1</u>, 2, 1969, pp. 221-247.

faire histoire, dans la mesure où elles constituent une prise de conscience d'écarts entre des normes valorisées ou des idéaux et des situations présentes réelles, entre des modèles proposés et les contraintes et les obstacles qui s'opposent à leur réalisation.

Autres tensions inhérentes aux aspirations

Outre cette tension fondamentale entre le besoin et l'espoir, qui est au coeur de l'aspiration, il faut encore souligner d'autres tensions qui sont également inhérentes à l'aspiration. L'aspiration est tension d'abord entre la réalité et le rêve. La réalité, c'est le milieu immédiat dans lequel et par rapport auquel fonctionne le système de la personnalité ou le système social. Tout système d'action suppose en même temps une connaissance suffisante de ce milieu et une adaptation à ce milieu. Le rêve, c'est la rupture avec le milieu immédiat, c'est la projection dans un nouveau milieu plus favorable à la gratification de certains besoins ou encore dans lequel certains besoins sont déjà gratifiés. Le rêve, c'est la réalisation symbolique de ce qui n'est pas encore arrivé, mais qui est espéré. L'aspiration se situe entre les deux; elle s'accroche à la réalité et se porte vers le rêve; elle jette un pont entre les deux et constitue le passage mental et affectif de l'un à l'autre.

L'aspiration est également tension entre le possible et l'idéal. Dans la projection qu'elle provoque entre la réalité et le rêve, l'aspiration fait hésiter entre le possible et l'idéal. Dans tout projet d'avenir, il y a une marge d'incertitude entre ce qui est possible, c'est-à-dire ce qu'il est réaliste d'espérer, et un autre idéal auquel il serait permis d'espérer mais qui se situe au-delà du possible. C'est précisément à cette jonction du possible et de l'idéal que l'utopie se détache de l'idéologie. La première se situant dans l'ordre d'un idéal dont on sait à priori qu'il n'est jamais parfaitement réalisable, tandis que la seconde forme un espoir et un plan d'action.

Un troisième lieu de tension se situe entre les normes institutionnalisées auxquelles se réfère l'acteur social dans sa conduite effective et le désir de création normative par lequel se produit le changement social. L'aspiration est plus ou moins rejet ou refus de normes institutionnalisées et même parfois de valeurs actualisées dans les normes, au profit de valeurs nouvelles et de normes à créer. L'aspiration est en effet une projection vers l'avenir et, à ce titre, elle veut annoncer quelque chose d'autre qui serait différent de ce qui est présentement.

Enfin, l'aspiration se fonde sur une tension entre le moi et le social. Le moi peut être un moi personnel ou le moi d'une collectivité (qui devient alors un Nous). Dans un cas comme dans l'autre, le moi sent, dans le milieu social dans lequel il évolue, des résistances et des contraintes à réaliser ce qu'il veut être, à trouver les lignes de ce qu'il croit être son identité. L'aspiration est donc inspirée du milieu social en même temps qu'elle est plus ou moins en contradiction avec lui.

Ces diverses tensions s'expliquent à leur tour par deux oppositions principales que l'on retrouve au coeur de toutes les aspirations sociales. La première est celle qui met en contradiction ou, à tout le moins en comparaison, l'avenir, d'une part, le présent et/ou le passé, d'autre part. Toute aspiration est une rupture dans le temps, qui s'exprime par une évaluation positive d'un futur prévu ou à faire, en comparaison d'un présent et/ou d'un passé dont au moins certains aspects sont rejetés ou dévalorisés. L'aspiration est donc essentiellement une tension dans le temps. Elle suppose nécessairement une perspective temporelle assez étendue sur l'avenir; les individus et les collectivités qui n'ont qu'une perception très limitée de l'avenir ne peuvent développer d'aspirations fortes.

La seconde opposition est plus subtile et a été beaucoup moins explorée. C'est celle qui met en rapport différents systèmes et différents sous-systèmes. Il y a dans toute aspiration une forme quelconque de déséquilibre entre des systèmes, ou entre des sous-systèmes à l'intérieur d'un système donné.

Cette seconde opposition ne peut se comprendre qu'à l'intérieur d'un cadre d'analyse de type systémique. C'est ici que la théorie générale de Parsons et son ensemble conceptuel peuvent nous être utiles; nous allons consacrer les deux parties suivantes à voir comment.

-II-

Les aspirations dans le système de la personnalité

Les aspirations sont des forces motrices de l'action, elles supposent donc une activité des quatre sous-systèmes du système général de l'action. Dans la perspective de la théorie de l'action, l'action sociale de l'homme suppose l'apport de quatre systèmes analytiquement distincts: l'organisme, la personnalité, le système social et le système culturel. L'action humaine est englobante et doit toujours être vue comme un tout mobilisant les quatre systèmes à la fois. Chaque système, cependant, se distingue des autres par son apport unique au système d'action. Il en est ainsi parce qu'au niveau le plus général de la perspective, chacun des quatre systèmes peut être identifié à l'une des dimensions fonctionnelles du système d'action. L'organisme correspond à la fonction d'adaptation (A) qui relie le système d'action à son environnement; la personnalité renvoie à la fonction de poursuite des buts (G) qui assure la définition des objectifs du système d'action et la mobilisation des ressources nécessaires à leur réalisation; le système social correspond à la fonction d'intégration (I) par les réseaux de relations et de solidarités qu'il crée et maintient; à la culture, enfin, correspond la fonction de stabilité normative (L) qui fournit ses motivations à l'action sous forme de normes, de valeurs, d'idéaux et d'idéologies.

Les quatre sous-systèmes fonctionnels peuvent être distingués les uns des autres dans la mesure où chacun d'eux jouit d'une autonomie relative. Par ailleurs, la complémentarité de leur apport au système d'action plus général dont ils font partie témoigne de leur interdépendance.

Cette interdépendance est particulièrement évidente dans le cas des aspirations. L'organisme d'abord fournit, dans bien des cas, une énergie biologique, par suite de l'action de certaines pulsions ou impulsions ou de certaines frustrations, telles que la faim par exemple. De son côté, la personnalité est engagée dans l'aspiration principalement par les mécanismes de motivation qu'elle met en branle, ce qui suppose aussi une contribution d'ordre cognitif et un apport des forces affectives. Le système social est à la fois le milieu qui provoque l'éclosion des aspirations, qui les entretient et les diffuse, et aussi le lieu de leur réalisation ou de leur frustration. Enfin, la culture fournit l'univers des symboles et des valeurs par lesquels s'élaborent, s'expriment et se diffusent les aspirations chez les personnes et dans les collectivités.

Cependant, au point de vue analytique, il faut commencer par adopter un des quatre systèmes comme système de référence, de manière à pouvoir suivre la dynamique que l'aspiration introduit dans tout système d'action.

Pour les besoins de notre exposé, nous allons d'abord, dans cette partie-ci, adopter la personnalité comme système de référence. Nous nous tournerons ensuite, dans la partie suivante, vers le système social et la culture, pour les considérer en tant qu'environnement de la personnalité et de ses aspirations. Nous laisserons de côté le sous-système de l'organisme; en traiter nous entraînerait trop loin du thème principal qui nous occupe ici.

Tensions fonctionnelles de la personnalité et aspirations

Dans la théorie personnienne, la division du système général de l'action en quatre dimensions, A G I L, fournit le modèle d'analyse de chacun des sous-systèmes. Ainsi, le système de la personnalité est, comme les trois autres, un système d'action qui peut être analysé suivant les quatre dimensions fonctionnelles de tout système d'action.

Si on se réfère maintenant à cette division A G I L du système de la personnalité d'après Parsons[1], il nous semble que les aspirations se situent avant tout dans le sous-système G de la personnalité. En effet, telle que nous l'avons définie, l'aspiration est une forme d'expression symbolique de présents, traduits en plans d'avenir et en projets. L'aspiration est une forme d'action qui se porte sur la recherche et l'obtention d'un but, donc à la fois définition et poursuite d'un objectif. Non seulement précise-t-elle des objectifs, mais elle mobilise l'énergie et les ressources de la personnalité à la poursuite de ces objectifs.

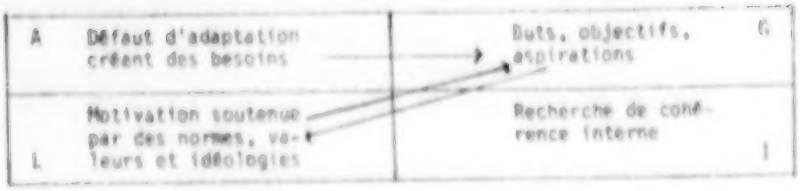
Cependant, pour comprendre le rôle et la place des aspirations dans la structure de la personnalité, il faut retracer les rapports dynamiques d'interaction entre G et les trois autres sous-systèmes. Le sous-système G, comme les trois autres, est, à l'intérieur de la personnalité un sous-système aux frontières ouvertes et qui se trouve ainsi à entretenir un ensemble de relations d'interéchange avec les autres sous-systèmes, lesquels composent son environnement. La dynamique du développement des aspirations s'explique donc par l'interaction entre G et A, I, L.

---

1. Pour simplifier, nous dirons que nous nous référons ici particulièrement à la présentation que Parsons a donnée de ce paradigme dans Working Papers in the Theory of Action, (en collaboration avec Robert F. Bales et Edward A. Shils), New York, The Free Press, 1953, notamment les chapitres III et V, et dans Economy and Society, (en collaboration avec Neil J. Smelser), New York, The Free Press, 1956, notamment les chapitres I et II.

FIGURE 1

Paradigme du système des interéchanges impliquant les aspirations dans le système de la personnalité



Deux cheminements sont ici possibles, comme l'indique la figure 1. Le premier a son point de départ en A, où les rapports du système de la personnalité avec le milieu environnant sont source d'insatisfactions et de frustrations. Pour diverses raisons, l'adaptation de la personnalité à l'ensemble de son environnement n'est jamais parfaitement réussie. Dans certains cas, les frustrations peuvent provenir de conditions physiques et matérielles insatisfaisantes; dans d'autres, elles vont plutôt résulter d'une mésadaptation à l'environnement socio-culturel. Les frustrations ressenties peuvent aussi être plus ou moins sévères et engendrer l'inhibition, la gratification ou l'aspiration, comme nous l'avons vu précédemment. Sous une forme ou sous une autre, le défaut d'adaptation nous reporte ici à la notion de besoin, défini comme le sentiment d'une carence ou d'une inadéquation entre certaines exigences du système, dont une des sources se trouve en L, et ce que lui apporte l'environnement. Une des réponses possibles à ce type de frustration est, nous l'avons vu, la projection dans l'avenir de modes précis de satisfaction, qui deviennent des buts, objets valorisés de désir ou d'espérance. C'est de cette manière que prend forme l'aspiration.

Le deuxième cheminement possible part de L. En ce cas, la personnalité reçoit du milieu socio-culturel des normes ou des valeurs qui lui sont proposées comme niveaux d'accomplissement, ou qu'elle définit comme des niveaux d'accomplissement désirés. Cependant, il arrive souvent qu'un déséquilibre s'affirme entre les normes et les valeurs propo-

sées à la personnalité et intériorisées en L et le niveau de réalisation effective de ces normes et valeurs dans le sous-système G. C'est dans cette inadéquation entre A et L que se situe la source de projets d'avenir que construit la personnalité, et qui consistent à imaginer pour l'avenir des situations différentes où se réaliserait l'équation entre G et L. C'est ainsi que s'explicite un but qui devient objet d'aspiration.

Le sous-système de stabilité normative remplit cependant aussi une autre fonction: dans l'une et l'autre démarche, il s'y produit une élévation du niveau de tension, qui engendre la motivation sur laquelle s'appuie l'aspiration. Cette motivation provient en même temps de la frustration ressentie en A et du projet d'avenir élaboré en G.

Quant au sous-système d'intégration (I), dans ce jeu d'interactions, il semble qu'il contribue surtout à maintenir la cohérence nécessaire au fonctionnement de la personnalité, au-delà et en dépit des tensions internes inhérentes à l'aspiration. En l'occurrence, on peut dire que l'intégration (I) a principalement deux fonctions. Premièrement, elle consiste à établir et maintenir une harmonie entre les projets d'avenir et les autres exigences actuelles du fonctionnement de la personnalité. Il ne faut pas, en d'autres termes, que les aspirations soient poursuivies au détriment du fonctionnement nécessaire de l'ensemble du système de la personnalité au moment présent. Ces exigences du fonctionnement de la personnalité peuvent consister, par exemple, en vestiges ou souvenirs du passé, ou encore elles peuvent tenir à des conditions ou à des contraintes que la personnalité ressent comme telles. En second lieu, le sous-système I apporte des contrôles qui s'exercent sous la forme de l'acceptation de retards ou de délais dans la gratification. L'aspiration suppose en effet la frustration de besoins actuels, ce qui requiert la mise en action de certains contrôles pour éviter que ces besoins frustrés soient causes d'autres perturbations dans le système de la personnalité. Au total, il semble que le sous-système de l'intégration harmonise les as-

pirations avec les autres éléments du système de la personnalité, et ceux-ci avec les aspirations.

On voit donc, par ce qui précède, que le modèle systémique de Parsons offre un mode d'analyse qui permet au moins d'esquisser les grandes lignes des déséquilibres et tensions entre des sous-systèmes de la personnalité, déséquilibres et tensions qui expliquent la genèse et le rôle des aspirations au plan psychique. A tout le moins, ce mode d'analyse présente l'avantage d'ordonner les différents éléments impliqués dans la dynamique des aspirations, de manière à éviter des confusions trop souvent présentes dans la recherche empirique.

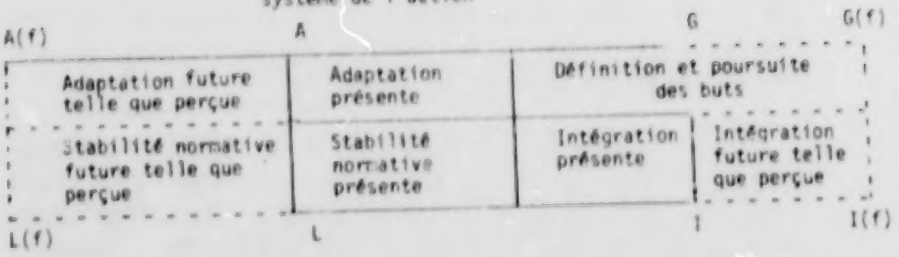
La variable temps et le modèle parsonien

Dans le modèle parsonien, c'est par le sous-système G que la variable du temps est intégrée dans le fonctionnement du système d'action. La poursuite des buts représente en effet la perspective d'avenir que l'acteur donne à son action et en fonction de laquelle il oriente celle-ci. C'est principalement par ce sous-système que le modèle parsonien échappe aux limitations du behaviorisme.

Nous croyons cependant que l'analyse des aspirations selon le modèle systémique de Parsons met en lumière le fait qu'il faut apporter certaines modifications ou plutôt certaines extensions à ce modèle, pour y mieux intégrer tous les aspects de la variable du temps. Nous croyons en effet que la projection dans l'avenir qui se produit par le sous-système G et par l'aspiration a pour conséquence de superposer aux sous-systèmes A, I et L un second ensemble de sous-systèmes, ceux de l'avenir.

FIGURE II

Le présent et l'avenir dans le paradigme du système de l'action



La psychanalyse nous a déjà enseigné combien le passé est toujours activement présent dans le système de la personnalité. De même, les images de l'avenir font aussi partie du présent dans la structure de la personnalité. Et ce sont les aspirations qui sont largement responsables de cette présence. La notion parsonnienne de "situation" devrait être assez extensive pour inclure tout à la fois l'expérience passée, les conditions présentes et les projections dans l'avenir.

Comme l'indique la figure II, dans le système de la personnalité, c'est le sous-système G qui sert surtout de pont entre le présent et l'avenir. Cela est représenté dans la figure II par la frontière ouverte entre G et G(f) (ce dernier signifiant le G de l'avenir).

A(f) pour sa part veut exprimer l'adaptation future qu'entrevoit et qu'espère l'acteur, et dont il s'inspire déjà dans son agir présent. A(f) n'est donc pas seulement une représentation mentale. Par l'apport des aspirations, A(f) devient une adaptation à une quasi-réalité, ou peut-être plus exactement à une réalité subjective mais qui n'en est pas moins réelle pour l'acteur lui-même.

C'est de cette manière qu'un sous-système futur d'adaptation se superpose au sous-système présent d'adaptation. Et la comparaison que l'acteur fait entre les deux est une source de tensions constantes qui est inhérente au système dynamique des aspirations.

Le sous-système L(f) représente, de son côté, l'univers symbolique des normes et des valeurs dont l'acteur prévoit déjà qu'il s'inspirera dans l'orientation de son action, au fur et à mesure que l'aspiration se réalisera dans les faits. On peut donc dire que le sous-système L(f), qui se superpose au sous-système L, est une sorte de motivation anticipée que l'acteur se représente pour l'avenir, motivation anticipée qui exerce déjà une influence sur la motivation actuelle, en l'influençant et en la guidant.

Enfin, le sous-système I(f) est le mode d'intégration que l'acteur entrevoit pour le moment où le but qu'il poursuit présentement sera atteint. À ce titre, I(f) est déjà présent dans l'action de l'acteur. Il l'espère ou le craint, selon ce qu'il peut attendre de l'obtention ou de la non-obtention du but ou des buts poursuivis.

Soulignons que ce mode d'analyse modifié du système d'action de la personnalité nous fait rejoindre la description que Chombart de Lauwe donne du cycle besoin-aspiration.

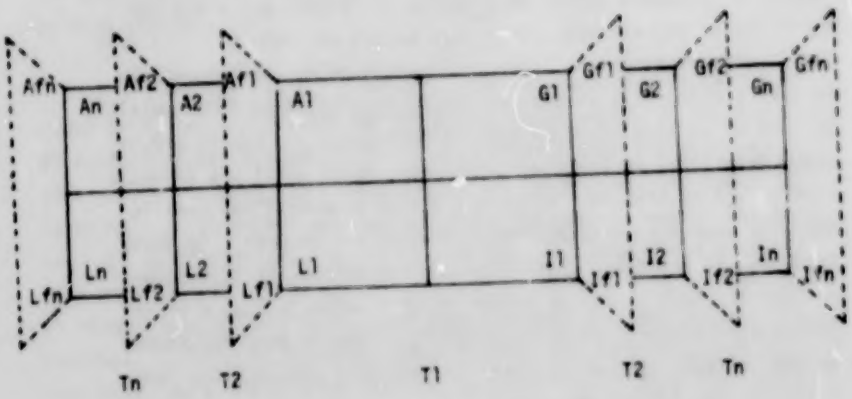
La figure III montre qu'à T1 la personnalité se fixe, en G, un but quelconque à atteindre dans le futur. Comme nous l'avons vu, tout le système est influencé dans son fonctionnement présent par ce but à atteindre et par l'image de ce que sera l'avenir une fois le but atteint. Les distances entre A(f) et A, entre I(f) et I, entre L(f) et L sont réduites à mesure que l'acteur se rapproche du but en T2. Mais sitôt l'écart comblé, une nouvelle tension apparaît entre le nouveau A et G ou entre le nouveau L et G (exactement comme dans la figure I) créant de ce fait un nouveau but (Gf2) ce qui a pour effet de produire une nouvelle adaptation anticipée (Af2), une nouvelle intégra-

tion anticipée (If2) et une nouvelle stabilité normative anticipée (Lf2).

Soulignons que T3 et T4 peuvent parfois être perçus et prédits longtemps à l'avance par l'acteur en T1. Cela peut être le cas lorsque, par exemple, les diverses étapes d'une action sont prédictibles. L'influence de T3 ou de T4 sur le comportement actuel sera alors évidemment plus importante que lorsque, de T1, T3 est presque invisible. L'impact du futur peut donc être variable, selon la netteté avec laquelle ce futur est perçu, l'importance des changements qu'il suppose, le niveau des frustrations et des gratifications qu'il apporte.

FIGURE III

Paradigme du système de la personnalité à différents moments du temps



Mais un autre point d'une grande importance apparaît ici, c'est l'explication de la nature symbolique de l'aspiration sur laquelle nous avons insisté dans la première partie de cet article. A(f), I(f) et L(f) ont en effet un caractère essentiellement symbolique par rapport à A, I et L: ce sont des sous-systèmes qui sont construits à partir d'éléments puisés en A, I et L, mais sans coïncider parfaitement avec ces derniers car ils sont transformés dans le sens qui répondrait le mieux à certaines exigences du système. A(f), I(f) et L(f) sont donc la représentation symbolique d'un A, d'un I et d'un L transposée dans "un monde meilleur", c'est-à-dire dans une situation ou un environnement plus favorable à la réalisation de certains éléments (buts) contenus en G.

Aspirations et typologie des personnalités

Le système parsonnien nous permet également d'aller un peu plus loin dans une autre direction. Il s'agit pour cela de se référer à une autre partie de l'oeuvre de Parsons qui a été jusqu'ici assez peu utilisée et qui est encore mal connue. Il s'agit de la classification des "types d'orientation psychologique" que Parsons a élaborée à partir des quatre sous-systèmes fonctionnels[1]. On peut en effet considérer avec Parsons qu'il y a quatre grands types principaux de structure psychique, selon qu'il y a primauté ("primacy") de l'un ou l'autre des quatre sous-systèmes dans la conduite générale caractéristique d'un acteur concret. De toute évidence, si une telle classification est valide, le type d'aspirations poursuivies par un acteur variera selon le type d'orientation psychologique de sa personnalité. Voyons donc rapidement de quelle façon on peut utiliser la typologie parsonnienne dans l'analyse des aspirations.

---

1. Talcott Parsons, "An Approach to Psychological Theory in Terms of the Theory of Action", in Sigmund Koch (ed.), Psychology: A Study of a Science, New York, McGraw Hill, 1959, volume 3, pp. 612-711.

Dans les cas où il y a primauté soit de A, soit de G, la personnalité a tendance à diriger son activité plutôt vers les situations extérieures, auxquelles elle accorde une importance plus marquée. C'est le type de personnalité qui correspond à celui qu'on a appelé extraverti. Cependant, selon que la primauté est accordée à G plutôt qu'à A, ou l'inverse, c'est vers des objets extérieurs bien différents que la personnalité va se porter.

Dans la personnalité où G a primauté, on devrait pouvoir observer des aspirations précises, axées sur les buts que s'assigne la personne et à l'obtention desquels elle soumet le reste de sa personnalité. Il s'agit cependant d'aspirations qui seront teintées d'un fort idéalisme, avec même une possibilité de tendance à l'utopie. Cette dernière tendance ne sera compensée que dans la mesure où le besoin de succès est assez marqué pour que la personnalité soit fortement motivée à atteindre les buts et à réaliser les aspirations dans un temps assez limité. Si, au contraire, le temps ne paraît pas limité, le but qu'on se fixera pourra être très lointain, par conséquent très idéal, et les aspirations prendront un caractère plus abstrait.

Dans les cas où la personnalité est caractérisée par la primauté de A, les aspirations seront à plus court terme, de manière à être réalisables rapidement par la manipulation d'objets sociaux, tels que la richesse, la connaissance, les techniques, le "Know-How", le pouvoir. Ces objets sociaux ont alors tendance à devenir eux-mêmes les buts de l'aspiration, car le succès pour lui-même prend un caractère prioritaire. En ce sens, la personnalité sera plus utilitaire et pragmatique qu'idéaliste, davantage axée sur les réalisations effectives. Elle sera également prête à faire des compromis avec les objectifs, dans l'espoir de réaliser au moins ce qui peut être réalisé. Comparé aux précédents, ce type de personnalité est marqué plus par le réalisme que par l'idéalisme, par les réalisations à court

terme des objectifs en vue et par une valorisation de ce qui peut apparaître au type à primauté G comme davantage instrumental.

Dans les cas où il y a primauté soit de I, soit de L, l'orientation psychologique est plutôt dirigée vers le système psychique interne, c'est-à-dire vers la réalisation de soi, l'harmonie intérieure, le respect de soi. C'est une forme d'orientation qui correspond au caractère que l'on a appelé introverti.

Lorsque l'intégration (I) a priorité, la tendance dominante de la personnalité est de sauvegarder la paix intérieure, l'équilibre personnel, l'harmonie générale de la personnalité. Il en résulte une disposition à choisir les objectifs en fonction de ce besoin dominant, d'éliminer les orientations qui peuvent compromettre la paix intérieure personnelle, de faire au besoin avec la réalité les compromis nécessaires. Les aspirations peuvent alors connaître une certaine versatilité: la personnalité ne s'accrochera pas à des objectifs auxquels d'autres tiendraient d'une manière plus rigide. On peut aussi imaginer que ce type de personnalité sera marqué par le pluralisme des objectifs, de sorte que la personne pourra passer de l'un à l'autre, selon les besoins de son équilibre personnel. Les aspirations de ce type de personnalité ne forment donc pas une ligne droite; elles ont plutôt tendance à se modifier en fonction de l'évolution de la personnalité.

La primauté de la stabilité normative (L) suppose un type de personnalité bien différent du précédent, puisque l'attachement à certaines valeurs précises sera le caractère dominant de ce type d'orientation psychologique. A ces valeurs, la personnalité est disposée à sacrifier bien des choses, de manière à ce qu'elles demeurent l'axe principal des activités. Ce type de personnalité voudra que les buts poursuivis et les aspirations soient congruents avec les valeurs. Il en résultera généralement une forte tendance à l'idéalisme, avec une disposition au sacrifice de soi au service des valeurs supérieures.

Ce qui ressort de cette classification, c'est qu'au plan microsociologique, l'orientation et le contenu des aspirations peuvent être conditionnés par l'orientation psychologique de la personnalité. C'est là un champ de recherche qui n'a guère encore été exploré. Pour l'instant, le schéma de Parsons permet d'en expliciter les grandes lignes et de lui donner un contenu un peu plus précis.

Ces idées recoupent les conclusions de Morris Rosenberg[1] à propos de ce que celui-ci a appelé les "valeurs occupationnelles". Rosenberg a commencé par identifier des personnes selon l'un des trois types suivants de valeurs occupationnelles dominantes dans leur comportement: les valeurs extrinsèques, les valeurs sociales (people-oriented values), les valeurs intrinsèques. Il a utilisé ensuite la même typologie pour classifier cette fois les occupations selon le type de valeurs qu'elles étaient censées réaliser. Cela lui permit de mesurer la correspondance entre les valeurs occupationnelles de ses sujets et celles qui étaient caractéristiques de leurs emplois effectifs et de vérifier l'hypothèse selon laquelle les chances de succès scolaires et professionnels étaient fonction de cette correspondance. Plus récemment Harvey et Harvey ont repris ces idées et découvert des variations significatives de cette correspondance selon l'origine sociale et le sexe dans un échantillon d'étudiants canadiens[2].

---

1. Morris Rosenberg, Occupations and Values, Glencoe, Illinois, The Free Press, 1957.

2. Edward et Lorna R. Harvey. "Adolescence, Social Class and Occupational Expectations", The Canadian Review of Sociology and Anthropology, 7, 1970, pp. 138-147.

Toujours dans le même ordre d'idées, Chad Gordon a utilisé les variables structurelles ("pattern variables") et les quatre dimensions fonctionnelles de Parsons pour élaborer une classification des types de personnalité en fonction de la perception de soi.

> On peut supposer qu'à chacun des quatre problèmes fonctionnels correspond une image de soi accessible à la conscience -- l'interprétation par l'individu de sa position par rapport à ce système de problèmes... Je suggère une correspondance entre le sentiment de compétence et le problème d'adaptation, la volonté d'auto-détermination et la poursuite des buts, la conscience d'unité et la function d'intégration, et le sentiment de valeur morale et la stabilité normative.[1]

Gordon voit une possible relation entre ces quatre "perceptions de soi" et ce qu'il nomme les "super-perceptions" comme, par exemple, "l'amour-propre et le sentiment d'autonomie personnelle".[2] Comme Rosenberg a pu observer chez les adolescents une relation entre amour-propre et aspirations[3], on peut vraisemblablement utiliser la classification de Gordon pour relier les aspirations à une typologie des personnalités. Ainsi, il se peut fort bien que le niveau des aspirations soit élevé dans les personnalités qui ont un sentiment de compétence et une volonté d'auto-détermination plus développés que d'autres. De la même manière, le contenu des aspirations varie peut-être en fonction du type de conception de soi qu'on retrouve chez les divers sujets.

Pour le sociologue, une leçon se dégage de cette analyse. Le sociologue étudie toujours les aspirations sous leur aspect collectif, cherchant ce qui les différencie selon certaines grandes variables économiques, sociales ou culturelles. Cette perspective est

---

1. Chad Gordon, "Systemic Senses of Self". Sociological Inquiry, 38, 1968, p. 163.
2. Ibidem, p. 176.
3. Morris Rosenberg. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton, Princeton University Press, 1965. Notamment le chapitre 12.

tout à fait valable au plan macro-sociologique. Mais il importe par ailleurs que le sociologue soit conscient que, même lorsqu'elles ont beaucoup en commun à l'intérieur d'une collectivité ou d'une catégorie donnée, les aspirations ne sont pas univoques entre les personnes individuelles. Au-delà des variations sociales qui intéressent le sociologue, il y a encore tout un univers de variations beaucoup plus fines, qui sont liées à la structure psychique de chaque acteur concret, à la place que les aspirations occupent dans cette structure et aux besoins du système de la personnalité auquel elles sont liées et dont elles sont l'expression symbolique.

-III-

Aspirations et milieu socio-culturel

S'il est un enseignement que nous apporte la théorie parsonnienne, c'est bien que l'évolution et la structure de la personnalité, définie comme un système, ne peuvent pas être considérées d'une manière indépendante des systèmes social et culturel qui lui servent d'environnement. En ce qui concerne plus proprement les aspirations de la personnalité, la société et la culture leur servent de milieux à différents égards. On peut tout d'abord dire que le milieu socio-culturel propose à la personnalité des objectifs, des réalisations, des niveaux d'accomplissement. Le milieu socio-culturel valorisera, par exemple, tel district de résidence plutôt qu'un autre, la propriété de certains biens, certaines professions, etc. C'est là un aspect trop évident du rôle de l'environnement socio-culturel pour qu'on y insiste davantage.

Mais il faut encore ajouter en second lieu qu'à l'inverse, le milieu socio-culturel présente aussi des contraintes, des obstacles, des empêchements aux aspirations. Tout en proposant des objectifs, le milieu socio-culturel crée des frustrations et est la source d'insatisfactions dans la réalisation des aspirations. Ces

obstacles et ces frustrations peuvent avoir différentes influences sur les aspirations: ils peuvent briser les aspirations, décourager et inhiber la motivation; dans certains cas, ils peuvent au contraire jouer le rôle "d'agents provocateurs" et susciter une motivation plus énergique, dans la mesure où, selon la loi d'Atkinson[1], ils proposent un défi qui n'est ni trop grand ni trop faible; dans d'autres cas, les contraintes et frustrations peuvent servir à abaisser les aspirations sans les inhiber complètement, en les rendant plus "réalistes", selon l'expression que l'on emploie alors pour exprimer ce changement.

Que le milieu socio-culturel propose des objectifs ou qu'il soit la source d'obstacles et de frustrations, il se trouve qu'il se crée, dans un cas et dans l'autre, une distance entre la personnalité et son milieu socio-culturel, et une tension plus ou moins forte entre les deux, cette distance et cette tension étant en définitive à la base de toute aspiration. En d'autres termes, il y a aspiration aussi longtemps qu'il n'y a pas un accord de complémentarité parfait entre la personnalité et le milieu socio-culturel qui lui sert d'environnement, ce qui ne se réalise à peu près jamais dans le concret. On pourrait même répéter ici qu'il y a une sorte de rapport dialectique entre la personnalité et son environnement socio-culturel, qui entraîne la création du circuit aspiration-besoin-insatisfaction-aspiration. L'environnement socio-culturel fournit à la personnalité des normes et des valeurs qui créent des aspirations et qui provoquent aussi la formation de besoins; mais le milieu socio-culturel ne comble pas ces besoins, du moins d'une manière immédiate et complète. Le milieu socio-culturel est donc ainsi à la fois source de besoins et raison d'insatisfactions liées à ces besoins. L'aspiration originale est renforcée par l'insatisfaction qu'elle a elle-même contribué à créer.

---

1. J.W. Atkinson, "Motivational Determinants of Risk Taking Behavior". Psychological Review, 64, 1957, pp. 359-372.

Tout en nous situant dans cette perspective d'analyse, nous voudrions, dans cette troisième partie, poursuivre une réflexion qui se situe en même temps dans la suite des considérations exposées dans la deuxième partie. Nous avons insisté, dans la deuxième partie, sur le fait que les aspirations sont, pour une personne, une projection de soi et de son action dans l'avenir. Or, nous croyons qu'on peut formuler l'hypothèse que cette image de soi dans l'avenir doit s'accompagner d'une certaine représentation de la société de demain, plus ou moins floue selon les cas. La société de demain, c'est le cadre où l'aspiration se réalisera, c'est, en d'autres termes, l'environnement social du A(f) du système de la personnalité. C'est en effet cette présence d'un sous-système A(f) se superposant au sous-système A dans la personnalité qui nous oblige à hypothétiser l'existence d'une image de la société de demain accompagnant les aspirations d'un acteur.

Il nous paraît donc bien clair que les prochaines recherches sur les aspirations vont devoir tenir compte, plus qu'on ne l'a fait jusqu'ici, de cet A(f) en relation avec le G, c'est-à-dire de l'image de la société de demain qu'ont les acteurs sociaux d'une collectivité donnée et en fonction de laquelle s'expriment les aspirations qu'ils portent. D'une manière plus précise, cela implique deux choses. Tout d'abord, que les aspirations individuelles des acteurs sociaux soient analysées dans le contexte de ce qu'on peut appeler les aspirations collectives d'une société ou d'une collectivité. En second lieu, que les aspirations individuelles soient reliées aux attitudes que les acteurs sociaux entretiennent à l'endroit de la société présente et de son histoire à venir.

Voyons plus en détails ce que ces deux exigences signifient sur le plan théorique.

Aspirations individuelles et aspirations collectives

L'image de la société de l'avenir est probablement le principal lien qui, en ce qui concerne les aspirations, relie le système de la personnalité aux systèmes social et culturel, en tant que ces systèmes constituent les sous-systèmes d'un système général d'action. L'image de la société de demain chez un acteur social est très rarement une pure idiosynchrasie, c'est-à-dire une représentation entièrement originale et singulière. On peut au contraire présumer que les aspirations individuelles s'insèrent dans le contexte d'aspirations qu'un groupe ou une collectivité d'acteurs, auquel l'acteur appartient, entretient quant à l'avenir de la société qu'ils composent. Ce sont ces dernières aspirations, partagées par un ensemble d'acteurs et portant sur l'avenir de la collectivité à laquelle ils appartiennent, qu'on peut désigner sous le nom d'aspirations collectives. Les aspirations collectives ne sont donc pas seulement des aspirations partagées; ce sont en plus des aspirations qui sont collectives aussi par l'objet sur lequel elles portent, c'est-à-dire que ce sont des aspirations qui portent sur l'avenir d'une collectivité ou d'une société.

Or, nous croyons que, sans hypostasier la société ou une collectivité, il est possible d'appliquer aux aspirations collectives un mode d'analyse analogue à celui que nous avons utilisé pour les aspirations individuelles. On peut en effet soutenir que, comme pour le système de la personnalité, les aspirations sont liées à un A(f) du système social, qui forme, en relation avec A, une partie de l'image de la société de demain pour le système social pris comme système d'action. Et, si l'affirmation qui précède est valable, on doit ajouter que les aspirations collectives ne s'intègreront pas au système social de la même façon qu'on trouve dans une société concrète primauté de l'un ou l'autre des quatre sous-systèmes fonctionnels.

Cette dernière observation est, à notre avis, d'une grande importance. C'est parce qu'on n'a pas assez tenu compte de la variation possible des aspirations selon les types de système social que les recherches poursuivies aux Etats-Unis sur les aspirations n'ont pas été jugées dans une perspective comparative. Cela explique, en conséquence, que les chercheurs n'aient pas été sensibles jusqu'ici à l'influence des aspirations collectives sur les aspirations individuelles.

Nous croyons que, pour le moment, le meilleur correctif à apporter à cette situation est d'analyser les aspirations suivant quatre grands types de société. La distinction entre ces quatre types de société est fondée sur le postulat que, d'une société à l'autre, le poids des quatre sous-systèmes dans l'organisation du système social n'est pas le même; on peut en effet observer qu'il y a, dans certaines sociétés, primauté de l'économie, tandis que dans d'autres, c'est le politique qui a primauté, ou encore l'intégration ou la stabilité normative.

Rainer Baum a suggéré une typologie qu'il est possible de dériver de cette observation somme toute banale et il a bien montré l'usage qu'on peut en fait faire dans la recherche historique. Il décrit ainsi les quatre principaux systèmes de valeurs:

> Le premier système, celui où L a la primauté, en est un dans lequel on se préoccupe d'abord des significations et des idéaux. Le second, centré sur I, s'attache avant tout aux problèmes de l'harmonie sociale et aux moyens de maximiser l'ajustement entre ses composantes. Le troisième, où la primauté est à G, subordonne les problèmes de coopération à la réalisation d'objectifs collectifs. Le quatrième, la primauté étant cette fois à A, se concentre sur les problèmes afférant au développement et à l'utilisation optimale et maximale des

> ressources disponibles. Cette classification est simplifiée à l'excès, ce qui explique qu'elle laisse de côté la question de savoir comment se distribuent dans un système donné les préoccupations non-prioritaires.

Partant de là, nous croyons pouvoir émettre l'hypothèse que, selon qu'une société est d'un type ou l'autre, les aspirations collectives n'auront pas la même orientation et la même nature. Le type de société où il y a, du point de vue structurel, primauté de l'économie est celui qui est le moins propice aux aspirations collectives. Axée sur la production, la distribution et la consommation des biens, la société de ce type est caractérisée par la division du travail et la complémentarité des rôles et des groupes. Pour utiliser la terminologie de Durkheim, sa solidarité est organique. Ce type de société a tendance à se caractériser par la pluralité des intérêts et le pluralisme des groupes et des collectivités. Ce n'est donc pas une société où la poursuite de buts communs et mobilisant les ressources de la société d'une manière centralisée occupe une place importante. Comme le dit Baum: "Une société semble se caractériser par la primauté à l'adaptation quand la philosophie de la vie propre à ses membres oriente ceux-ci vers des succès matériels".[2] En conséquence, les aspirations collectives sont plutôt faibles, ont tendance à être beaucoup plus générales que spécifiques, pour laisser place à toutes les variations que peuvent vouloir introduire les différents groupes qui composent la société.

La société marquée par la primauté du politique est, pour sa part, caractérisée par une forte mobilisation des ressources humaines et physiques en vue d'un objectif commun, et cet objectif commun est déterminé par un leadership suffisamment fort dont la légitimité est fermement établie et dont le champ d'intervention est étendu. C'est le cas, par exemple, des pays en voie de développement, particulièrement ceux qui se sont donnés une structure politique basée sur le parti unique.

---

1. Rainer, C. Baum. "Values and Democracy in Imperial Germany". Sociological Inquiry, 38, 1968, p. 180.
2. Ibidem, p. 181.

D'une manière plus générale, c'est le cas de toute nation engagée dans une phase de changement structurel profond et rapide. Les aspirations collectives sont alors beaucoup plus fortes que dans le type précédent de société. Elles s'expriment principalement à travers des idéologies précises, qui leur servent à la fois de canal d'expression et de support.

Le type de société marqué par la primauté de la communauté sociétale met l'accent sur la solidarité interne, les exigences d'une certaine harmonie ou d'un certain ordre et, par voie de conséquence, sur les contrôles que ces solidarités et exigences requièrent. Ici encore, c'est un type de société favorable aux aspirations collectives. Mais celle-ci, contrairement à la société à primauté politique, n'est pas d'abord tournée vers un objectif précis à réaliser, mais plutôt vers son propre fonctionnement interne. C'est, par exemple, la société marquée par un fort nationalisme, qui trouve sa fin dans la préservation de ce qu'elle est. Le nationalisme romantique allemand de la fin du 19ième siècle en est un bon exemple concret: les aspirations collectives se portaient sur l'unité de la société et la communion entre les membres de la société.

Enfin, le type de société caractérisé par la primauté de la stabilité normative met l'accent sur les traditions passées à sauvegarder, les valeurs à sauver, la fidélité à une histoire et à une image de soi attachée à cette histoire. Ici encore, les aspirations se portent vers les éléments communautaires et internes de la société. Les aspirations collectives sont probablement moins fortes que dans le type de société à primauté économique.

Comme on peut le voir par ce bref aperçu, c'est dans le type de société à primauté économique que les aspirations individuelles ont le moins de chance d'être influencées par les aspirations collectives. Ces dernières sont en effet beaucoup plus faibles que dans les trois autres types de société, et elles ont par conséquent moins d'impact sur

les aspirations individuelles. En outre, dans ce type de société, les aspirations individuelles porteront surtout sur le monde du travail et sur les chances de mobilité sociale.

Il se trouve que, jusqu'ici, c'est surtout et presqu'exclusivement dans ce type de société - la société nord-américaine - qu'ont été menées les recherches sur les aspirations. C'est sans doute ce qui explique que ces recherches aient principalement porté sur les aspirations professionnelles des jeunes et/ou de leurs parents, et qu'on n'ait pas senti le besoin de mettre les aspirations individuelles en rapport avec les aspirations collectives.

Les perspectives comparatives qu'ouvre l'analyse que nous venons de faire permettent de proposer l'hypothèse suivante. On peut croire que, dans d'autres types de société où l'économie est moins prédominante, les aspirations individuelles n'auront pas le même contenu que dans la société nord-américaine, une des raisons en étant qu'elles peuvent être assez fortement conditionnées par les aspirations collectives du milieu. Il faudrait donc entreprendre des études plus détaillées dans d'autres types de société, à la lumière de cette hypothèse, pour voir si on y observerait effectivement une influence des aspirations collectives sur les aspirations individuelles.

Même dans la société nord-américaine, il semble que les aspirations des jeunes soient en train de se modifier dans le sens de nouvelles aspirations collectives. En effet, la culture des jeunes, surtout ceux des écoles secondaires et des collèges, est plus politisée qu'elle ne l'était il n'y a pas très longtemps. A l'intérieur de la culture des jeunes, une sous-culture qui rejette la primauté de l'économie est porteuse d'aspirations collectives qui peuvent aujourd'hui exercer une bien plus forte influence sur les aspirations individuelles d'au moins une partie de la jeunesse que ce n'était le cas il y a une dizaine d'années. C'est là une voie de recherche qui, nous semble-t-il, mérite d'être explorée.

Aspirations et attitudes à l'endroit de la société

Pour analyser les aspirations collectives et l'image de la société de l'avenir dans les termes que nous venons d'exprimer, il faut encore ajouter une autre voie de recherche. L'image de la société de demain que porte un acteur social est en grande partie déterminée par la perception que cet acteur a de la société présente. C'est en effet le jugement qu'il énonce sur la société d'aujourd'hui et l'attitude qui en découle pour lui qui nourrit et oriente la représentation de la société de demain que se fait un acteur, ou un groupe d'acteurs, ou une collectivité. Et on peut ajouter que l'image de la société de demain contribue en retour à nourrir le jugement que porte un acteur ou un groupe d'acteurs sur la société présente. Entre les aspirations pour l'avenir et les attitudes à l'endroit de la société présente, les rapports sont donc complexes et n'ont guère encore été explorés.

On peut, en simplifiant passablement, considérer qu'il y a trois principales catégories d'attitudes à l'endroit de la société d'aujourd'hui, qui influencent les aspirations et l'image de la société de demain: ce sont l'indifférence, le conservatisme et le progressisme.

La première catégorie regroupe les attitudes d'indifférence à l'endroit de la société. On peut y distinguer trois types. Le premier est l'indifférence à l'endroit de la société, chez ceux qui ne s'intéressent qu'à eux-mêmes, qu'à leur vie personnelle et professionnelle et qu'à leurs proches, amis ou parents. Ce repli est caractéristique de celui que nous appellerons l'adaptatif - égocentrique (A). Par contre, l'indifférence à l'endroit de la société peut résulter d'un jugement radicalement négatif sur la société. Ce dernier cas est celui, par exemple, de ceux qui jugent la société irrémédiablement corrompue et qui considèrent qu'il n'y a rien à faire pour l'améliorer. Pour réaliser quelque chose eux-mêmes, accomplir une oeuvre personnelle valable, ils croient nécessaire de se retirer de la société, d'en être le plus libres possible. Le type

psychologique où prime l'intégration sera plus particulièrement porté vers cette attitude de rejet de la société, au profit de sa réalisation personnelle. C'est le type que nous appellerions intégratif - fataliste (I). Dans le troisième type, nous rencontrons aussi une attitude de retrait, mais qui a une autre motivation. Dans ce cas, le retrait ou le rejet est inspiré par des sentiments et des idées religieuses ou quasi-religieuses intenses, par des idéaux très élevés et très "purs" qui valorisent la vie - individuelle ou collective - "hors du monde" plus que toute forme de participation à la vie "normale" de la société. Aux yeux des personnes adoptant cette perspective, leur vie est censée avoir une valeur exemplaire pour les autres hommes. Nous appelons ce type d'indifférence le retrait mystique (L). Enfin, puisque nous parlons ici d'indifférence, il ne saurait, logiquement, y avoir de quatrième type correspondant à G.

Dans une seconde catégorie, nous retrouvons ceux qui acceptent la société telle qu'elle est et qui croient qu'elle ne changera pas - ou qu'elle ne devrait pas changer - de façon importante dans l'avenir. On peut identifier quatre types d'attitude dans cette catégorie. Le premier correspond à la conduite de ceux qui peuvent toujours tirer leurs marrons du feu, parce qu'ils croient foncièrement qu'il n'y aura pas de changement et que l'avenir ne peut être que la répétition d'un présent jugé satisfaisant. C'est l'attitude d'un adaptatif - conservateur (A). Le second type d'attitude caractérise celui qu'on peut appeler le conservateur actif (G). Chez ce dernier type, on observe un comportement engagé dans la défense de l'ordre actuel des choses et l'opposition aux projets de changement. Le statu quo n'est pas ici qu'un simple fait, c'est aussi un objectif. Moins agressive est la troisième attitude, celle du conservateur participant (I), caractéristique de celui qui se sent bien adapté, ou sent le besoin d'être bien adapté, aux institutions telles qu'elles sont, qui tire plaisir de sa participation à leur marche et à leur histoire, qui se sent "chez soi" dans la société telle qu'elle fonctionne. L'idéologue - conservateur (L), enfin, croit aux valeurs et idéaux qu'actualise la société présente. Tout changement, imminent ou engagé, atta-

quant ces valeurs et idéaux recevra son opposition.

La troisième catégorie d'attitudes à l'endroit de la société telle qu'elle existe comprend toutes celles fondées sur la croyance à la nécessité de changements sociaux, que ceux-ci introduisent ou non des discontinuités importantes dans la structure actuelle. On peut aussi y distinguer quatre types d'attitudes. Le premier est celui de l'adaptatif - réformateur (A) qu'illustre le comportement de l'entrepreneur industriel, du chercheur, de tous ceux qui veulent contribuer au changement en innovant dans et par leurs activités professionnelles. Ces personnes croient à l'impact bénéfique de la technologie, aiment les nouvelles méthodes de travail, les nouvelles façons de faire, valorisent, par exemple, les changements qu'apportent les actions d'un entrepreneur ou d'un ingénieur dans une société sous-développée. Elles croient que la participation personnelle à l'activité économique, à la recherche scientifique et au changement technologique constitue la meilleure manière de réaliser le changement social.

Le réformateur politique (G) appartient à un second type. C'est le type même de la personne qui croit qu'il est nécessaire ou désirable que les pouvoirs politiques interviennent pour provoquer le changement social et leur réserve son appui, voire sa capacité d'engagement. Le réformateur politique peut être plus ou moins radical, mais il croit généralement que la société requiert des changements importants et que toutes les forces nécessaires doivent être mobilisées à cette fin.

Le réformateur institutionnel (I) illustre un troisième type d'attitude dans cette catégorie. Cette personne croit plus (au sens que Parsons donne à ces notions) à l'influence qu'au pouvoir. Elle confine son action à un champ institutionnel donné mais utilise tous les moyens qui y sont disponibles pour mener à bien les projets de changements auxquels elle s'attache. C'est le cas, par exemple, du réformateur bureaucratique qui use aussi bien de son prestige que de ses contacts dans son institution, soit pour y opérer des changements, soit pour faire changer des choses par l'action de son institution.

Dernier type, le réformateur moral (L) est plutôt enclin à changer les fondements moraux de la vie personnelle ou collective. On retrouve cette attitude aussi bien chez le prophète que chez le fondamentaliste. Ici encore, comme c'était le cas chez le réformateur politique, cette attitude peut être plus ou moins radicale et aller du simple désir de rédemption personnelle à la recherche d'une "révolution culturelle" pour l'ensemble de la société. Cette attitude peut déboucher sur le plan politique ou en être au contraire complètement indépendante, comme c'est le cas dans plusieurs mouvements religieux.

Le tableau I résume la typologie qui vient d'être développée. Si l'on examine, par exemple, les aspirations scolaires et professionnelles des étudiants dans la perspective indiquée par ce tableau, il devient évident que les aspirations professionnelles varieront en fonction de l'image que les étudiants se font de la société puisque les aspirations n'existent qu'en rapport à cette image de la société future.

Il faut noter, en terminant, que cette typologie s'applique aussi bien aux attitudes d'individus qu'à celles de sous-cultures ou de groupes à l'intérieur d'une société. En fait, c'est probablement dans ce dernier cas que l'observation est la plus facile. Car c'est alors que le sociologue peut recueillir des observations qui sont pour lui plus pertinentes.

Il ressort de ce qui vient d'être exposé que, pour approfondir notre compréhension des aspirations plus que nous ne l'avons fait jusqu'à maintenant, et pour explorer de nouvelles voies de recherche, il faudra de plus en plus distinguer entre les sous-cultures et entre les types d'attitudes et d'aspirations qui existent dans les populations que nous étudions.

Tableau I

Typologie des attitudes envers la société et des types de personnalités

Catégories d'attitudes générales envers la société	Types d'attitudes spécifiques envers la société	Orientations psychologiques dominantes dans la personnalité
Indifférence	Adaptatif égocentrique Intégratif fataliste Retrait mystique	Adaptation Intégration Stabilité normative
Conservatisme	Adaptatif conservateur Adaptatif actif Conservateur participant Idéologue conservateur	Adaptation Poursuite des buts Intégration Stabilité normative
Progressisme	Adaptatif réformateur Réformateur politique Réformateur institutionnel Réformateur moral	Adaptation Poursuite des buts Intégration Stabilité normative

Nous devons aussi faire un effort soutenu pour replacer les sujets de nos études dans les sous-groupes auxquels ils appartiennent. Jusqu'à présent, les études empiriques sur les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes ont pris pour acquis qu'il existait une homogénéité d'attitudes à l'endroit de la société présente et future dans les populations étudiées. Mais il est très probable que ces attitudes mêmes constituent une importante ligne de clivage autour de laquelle se départagent des sous-groupes et des sous-cultures, et ce spécialement parmi les jeunes. Ces sous-cultures et ces sous-groupes peuvent donc avoir pour la recherche sur les aspirations individuelles une importance insoupçonnée jusqu'à présent.

FIGURE IV

Les aspirations selon les types de personnalité et les types de société

Personnalité	Société A	Société G	Société I	Société L
A	Aspiration économique personnel	Aspiration à l'utilisation des besoins et ressources économiques pour la poursuite des objectifs collectifs de la société	Aspiration à l'usage des ressources économiques pour le maintien des liens communautaires	Aspiration à l'usage des ressources économiques pour le soutien de valeurs et d'idéaux
G	Aspiration à la puissance économique pour pouvoir participer aux décisions	Aspiration à influencer la définition des objectifs collectifs de la société	Aspiration à appuyer les personnes en autorité qui ont la responsabilité du maintien de la solidarité sociale	Aspiration à la mobilisation de toutes les ressources pour assurer le triomphe ou le maintien de valeurs données
I	Aspiration à l'ordre et à la stabilité assurés par des contrôles normatifs	Aspiration au maintien de l'ordre dans la transition	Aspiration à participer aux contrôles pour maintenir la solidarité des institutions	Aspiration à l'actualisation des valeurs dans la structure concrète des institutions
L	Aspiration au maintien et à l'épuration des motifs de conformité	Aspiration au maintien et à l'accroissement des intentions spirituelles et humanitaires des buts collectifs	Aspiration à la garde des valeurs établies contre les menaces du changement	Aspiration à participer à la diffusion des valeurs établies

Les aspirations selon le type de personnalité et le type de société

Nous en voici venu à la dernière étape, celle où nous mettrons en rapport la typologie des personnalités et celle des sociétés de façon à identifier les diverses sortes d'aspirations qu'on peut espérer observer lorsqu'on utilise les deux typologies conjointement.

Le modèle illustré par la figure IV repose sur le postulat d'une double primauté, primauté d'une orientation psychologique dans la personnalité et primauté d'une des quatre dimensions fonctionnelles dans la société.

La figure se lit aussi bien horizontalement que verticalement. Les rangées décrivent les différentes aspirations qu'aurait le même type de personnalité dans différents types de société. Les colonnes indiquent ce que seront les aspirations de divers types de personnalité dans une société donnée.

Il ne semble pas nécessaire d'expliquer en détail chacune des cases de la figure. Elles sont suffisamment explicites par elles-mêmes. Soulignons seulement que cette figure ré-affirme encore une fois le caractère psycho-sociologique des aspirations, le fait qu'elles dépendent autant de conditions psychologiques que de conditions sociales. La recherche empirique doit en tenir compte, si l'on veut vraiment jeter une lumière nouvelle sur la nature et la dynamique des aspirations.

Conclusion

Au terme de cette analyse, il nous semble qu'une conclusion principale ressort de la recherche théorique que nous avons proposée. Jusqu'ici, les études empiriques sur les aspirations ont porté sur un nombre limité de variables explicatives, et ces variables sont pratiquement toujours les mêmes d'une étude à l'autre. En gros, elles se ramè-

nent soit à des influences passées, comme l'origine sociale, le niveau d'éducation des parents, la pression de certaines figures symboliques ("significant others"), soit des variables présentes, notamment l'ensemble des interactions actuelles qui peuvent influencer l'acteur, comme ses rapports avec des camarades, des maîtres, des parents, un conseiller d'orientation.

Il est certain que l'influence de ces facteurs est réelle. Il n'est donc pas question de vouloir nier ou ignorer ces variables dans les études à venir. Cependant, on sait que ces variables expliquent seulement une partie du phénomène et qu'il reste en dehors du champ expliqué une part importante de la réalité. L'utilisation faite par Sewell, en particulier, du "path analysis" a bien mis en lumière la portée et les limites des facteurs explicatifs utilisés jusqu'ici.

A la lumière de l'exposé qui précède, il nous semble que deux groupes de variables devraient être explorés, dans les recherches à venir. Il s'agit bien de deux groupes de variables et non seulement de deux variables. Le premier est celui qui a trait à l'influence des aspirations collectives sur les aspirations individuelles. Surtout dans une période de changements rapides, on observe une prolifération d'aspirations collectives qui s'expriment à travers des idéologies, des mouvements sociaux, des conversions collectives, une recrudescence du prophétisme, etc. Il est théoriquement bien difficile de croire que cette effervescence idéologique n'a pas d'impact sur les aspirations individuelles.

---

1. Voir en particulier, William H. Sewell et V.P. Shah, "Socioeconomic Status, Intelligence, and the Attainment of Higher Education", Sociology of Education, 40, 1, 1967, pp. 1-23; William H. Sewell et V.P. Shah, "Social Class, Parental Encouragement and Educational Aspirations", The American Journal of Sociology, 73, 5, 1968, pp. 531-572.

Le deuxième groupe de variables n'est pas sans lien avec le premier: c'est celui qui se rapporte à l'image de la société de l'avenir. Pour un acteur social, l'aspiration est une projection de soi et de son action dans un avenir plus ou moins éloigné. Ici encore, il est théoriquement difficile de croire que cette projection de soi n'implique pas nécessairement une image de l'environnement de l'avenir, particulièrement de l'environnement social. Cette image de l'avenir peut être plus ou moins explicite, ou même plus ou moins consciente, selon les acteurs. L'acteur engagé dans une action politique ou dans un mouvement social aura une image beaucoup plus nette de la société désirée dans l'avenir qu'un autre qui est peu attentif à la société globale à laquelle il appartient. Mais on peut croire que même celui qui ne réussit pas à exprimer explicitement une image de la société de demain en a quand même une vue confuse, plus ou moins cohérente, mais suffisante pour qu'elle influence l'orientation de ses aspirations personnelles.

Qu'on ait négligé ces deux groupes de variables s'explique peut-être par le fait que la vaste majorité des études psycho-sociologiques sur les aspirations ont été menées dans certaines sociétés et pas dans d'autres. En effet, la plupart de ces recherches ont été faites dans des sociétés où domine le sous-système économique. Plusieurs aussi datent d'avant la naissance d'une culture de jeunesse active et contestataire. Dans les sociétés, groupes ou sous-cultures dans lesquels le système politique ou la communauté sociétale ont plus d'importance que l'économie, les aspirations devraient, en principe, avoir des liens plus étroits avec les idéologies sociales et politiques, puisque celles-ci leur donnent et leur impulsion et leur contenu. C'est dans des cas de cet ordre que l'on devrait pouvoir vérifier les liens entre aspirations collectives et aspirations individuelles.

Jusqu'à maintenant, on a supposé qu'il n'existait à peu près aucun lien entre les aspirations individuelles et les idéologies politiques, et ceci parce que la recherche s'est faite dans des sociétés et à des époques dans lesquelles ces liens sont ou étaient, selon toute vrai-

semblance, faibles. Mais des études récentes sur des sous-cultures de jeunes dans les pays industrialisés et sur les aspirations des jeunes dans des pays en voie de développement suggèrent que ces liens devraient être étudiés avec plus de soin qu'ils ne l'ont été[1]. Aussi bien le degré de conscience politique que l'orientation de l'engagement social devront être retenus comme nouveaux facteurs susceptibles de contribuer à une part d'explication, dans les recherches portant sur le succès et la persévérance dans les études, les aspirations scolaires, les choix professionnels.

Cela est parfaitement congruent avec la nature symbolique des aspirations sur laquelle nous avons insisté. Dans la mesure où il traduit les besoins présents dans des formes symboliques, à l'aide de plans et de buts pour l'avenir, le processus de formation des aspirations agit un peu comme un langage. Les symboles et les images des idéologies et des utopies peuvent alors facilement se glisser dans les aspirations individuelles ou, à tout le moins, les nourrir. Dans des groupes ou des sociétés fortement politisés, et dans des sociétés qui ont des objectifs collectifs puissants, comme l'indépendance politique ou économique ou le changement révolutionnaire, une décision aussi économique que le choix d'une carrière peut s'inspirer d'une idéologie politique.

Notre objectif principal dans cet essai a été de relativiser les études sur les aspirations de la jeunesse en les examinant dans la perspective de la théorie générale de l'action. Nous avons insisté sur le fait que, dans cette perspective, les aspirations doivent être considérées, dans un premier temps, comme fonction des types de personnalité; dans un second temps, comme liées aux groupes d'appartenance et de réfé-

---

1. Par exemple, Kenneth Keniston, The Uncommitted: Alienated Youth in American Society, New York, Dell Publishing Co., 1960. Vera Rubin et Marisa Zavalloni, We wish to be Looked upon: A study of the Aspirations of Youth in a Developing Country, New York, Teachers College Press, Columbia University, 1969.

rence de l'acteur; comme dépendantes, finalement, du type de société lui-même[1].

Un des objectifs de l'exploration théorique que nous avons poursuivie était d'ouvrir de nouvelles dimensions de recherche, d'indiquer de nouveaux champs d'enquête, pour étendre la connaissance du phénomène complexe des aspirations. Il reste maintenant à voir jusqu'à quel point les propositions de recherche que nous venons de faire et qui découlent de l'analyse théorique pourront être traduites en termes opératoires et utilisées dans des recherches empiriques.

---

1. Ce n'est qu'après avoir terminé la rédaction de cet article que j'ai pris connaissance d'un ouvrage publié sous la direction de Paul-Henry Chombart de Lauwe, Aspirations et transformations sociales, Paris, Anthropos, 1970. Quelques contributions à cet ouvrage se rapprochent des positions prises ici, notamment l'article de Zdenek Strmiska, "Aspirations et orientations de valeur", pp. 97-128.

CHAPITRE III

LA PORTEE SOCIALE DU PROJET A.S.O.P.E.

PERTINENCE ET UTILITE SOCIALES DE LA RECHERCHE A.S.O.P.E.

ROBERT BEDARD

"Les hommes, écrivait laconiquement Max F. Millikan, s'engagent dans la recherche pour deux raisons: d'abord parce que c'est intéressant, et en second lieu parce que cela peut être utile"[1]. Le ton légèr adopté par l'auteur contribue peut-être à atténuer la justesse de son assertion appliquée à la sociologie. Il semble bien en effet qu'un rapide coup d'oeil porté sur les travaux sociologiques des 40 ou 50 dernières années suffise à nous convaincre de la place tout à fait secondaire des préoccupations d'utilité sociale dans les motivations des chercheurs; si la sociologie d'une période historique déterminée c'est d'abord "ce que font les sociologues patentés", ainsi que l'écrivait C. Wright Mills[2], il ne fait aucun doute que la sociologie contemporaine ne s'engage pas d'abord dans une pratique socialement utile, mais bien plutôt dans une pratique académique dont l'objectif premier est l'avancement de la discipline scientifique pour elle-même[3]. L'enquête menée il y a quelques années par E. Sibley aux Etats-Unis était concluante à cet égard: la plupart des sociologues travaillaient dans des institutions universitaires et s'adonnaient surtout à la recherche dite "fondamentale"[4]. De

---

1. "People do research for two reasons: first because it is interesting, and second because it may be useful", p. 158, M.F. Millikan. Inquiry and Policy: The Relation of Knowledge to Action, in, Daniel Lerner (Ed.): The Human Meaning of the Social Sciences, New York, Meridian Books, 1959, pp. 158-180.

2. Mills, C.W., L'Imagination sociologique (trad.: P. Clinquart), Paris, Maspero, 1967, p. 23.

3. Une telle définition est clairement exposée et soutenue par T. Parsons: Some Problems confronting Sociology as a Profession, American Sociological Review, 24, (No. 4), pp. 547-559.

4. Sibley, Elbridge, The Education of Sociologists in the United States, New York, Russel Sage Foundation, 1963.

même, J.W. Riley montrait, quelques années plus tard, comment l'orientation donnée à la formation sociologique ainsi que les systèmes, formels ou informels, de rétribution symbolique mis en oeuvre à l'intérieur même de la communauté sociologique servaient à appuyer cette même définition de la sociologie comme discipline purement "scientifique" et à reléguer au second rang, dans la pratique quotidienne des sociologues américains, toute préoccupation au sujet de l'utilité ou de la pertinence sociale de leurs travaux[1]. Aussi Lapassade et Loureau ont-ils pu constater que, malgré les quelques déclarations d'intention de certains sociologues et les tentatives, plus rares, de certains autres pour définir une fonction socialement utile à la pratique sociologique, "les sociologues restaient, soit des théoriciens, soit des chercheurs qui vont sur un "terrain" pour faire progresser la connaissance"[2].

Pourtant, c'est bien une intention d'utilité sociale et même d'intervention active du sociologue qui donna naissance à la pensée sociologique moderne[3]. Plusieurs penseront évidemment ici à Marx chez qui de telles intentions étaient fondamentales; mais

---

1. Riley, John W., The Sociologist in the Non-Academic Setting, in: P. Lazarsfeld, W., Sewell, H. Wilensky (eds): The Uses of Sociology, Basic Books, 1967, pp. 789-805.

2. Lapassade, G. et Loureau, R., Clefs pour la Sociologie, Paris, Seghers, 1971, p. 192.

3. A ce propos, cf. le volume I de Fletcher, R., The Making of Sociology, London, Michael Joseph, 1971, 2 vol.; Glazer, Nathan, The Rise of Social Research in Europe, in: D. Lerner (Ed.): op. cit., pp. 43-72; Small, A.W., General Sociology, 3e éd., 1920, Univ. of Chicago Press, p. 36 et suiv.; Gouldner, A.W., Theoretical Requirements of the Applied Social Sciences, American Sociological Review, 22, (No. 1), 1957, pp. 92-102; L'Introduction d'Arthur B. Shostak, in: A.B. Shostak (Ed.): Sociology in Action Dorsey Press, 1966; MacRae, Duncan jr., A dilemma of Sociology: Science versus Policy, The American Sociologist, 6, 1971, p. 3; Myrdal, G., The Relation between Social Theory and Social Policy, British Journal of Sociology, 4, 1953, pp. 210-242; de même que l'article de Vernon K. Dibble sur la sociologie allemande du siècle dernier: Political Judgements and the Perception of Social Relationships: An Analysis of some Applied Social Research in late 19th Century Germany, American Journal of Sociology, 78, (No. 1), 1972, pp. 155-172.

Il faudrait aussi songer à Saint-Simon, à Fourier, à LePlay de même qu'à Auguste Comte qui cherchaient à promouvoir une pratique d'utilisation systématique de la science sociale à l'organisation et au gouvernement de la société. En outre, ainsi que l'a bien remarqué Parsons[1], une telle intention d'utilité et de pertinence sociales pour la sociologie fut au centre de la pensée de Durkheim. C'est ce dernier qui écrivait dans la préface d'un de ses ouvrages maintenant classique: "Nous estimerions que nos recherches ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif"[2]. C'est aussi lui qui, dans le dernier chapitre d'une autre étude, s'attardait à proposer divers "remèdes" devant contribuer à la solution des problèmes qui avaient fait l'objet de son analyse[3].

Pour ce qui est de la tradition sociologique américaine, les remarques semblables s'imposent[4]: ce furent des préoccupations d'utilité sociale qui ont surtout présidé aux origines et aux premiers développements de la sociologie américaine. On a déjà écrit avec justesse que la naissance de la sociologie aux Etats-Unis fut dans une grande mesure le fruit des efforts de "rationalisation des volontés philanthropiques et réformistes"[5] très répandues dans la société américaine du siècle dernier. Il faut se rappeler que le XIXième siècle américain connut une incroyable prolifération d'ouvrages utopiques, de tentatives de réalisation concrète de ces utopies et de mouvements

---

1. Parsons, T., The Structure of Social Action, 2e éd., Free Press, 1961, p. 301.
2. Durkheim,E., De la division du travail social, 7e éd., Paris, P.U.F., 1960, p. XXXIX.
3. Durkheim,E., Le suicide, Paris, P.U.F., 1960.
4. Cf. Odum, Howard W., American Sociology. A study of Sociology in the United States through 1950. New York, Greenwood Press Reprinting, 1969, p. 61 et suiv.; Barnes, H.B., An Introduction to the History of Sociology, Univ. of Chicago Press, 1948, p. 739 et suiv.; de même que H.W. Odum (Ed.): American Masters of Social Science, New York, Henry Holtand Co., 1927.
5. House, Nelson F., The Development of Sociology, New York, McGraw Hill, 1936.

philanthropiques de toutes sortes[1]. La sociologie américaine fut en grande partie tributaire de ces volontés et de ces mouvements de réforme sociale qui ont caractérisé ce siècle de l'histoire américaine. En fait, elle est née dans le prolongement des élaborations des utopies et en réaction contre ces dernières, qui ne parvenaient jamais à produire de façon concrète les résultats désirés. L'analyse rigoureuse et scientifique est alors apparue à plusieurs comme le meilleur, voir le seul moyen de réaliser d'une façon effective les aspirations de reconstruction sociale exprimées par les utopistes et véhiculées par les mouvements philanthropiques. Le moralisme qui caractérise les premiers travaux sociologiques américains reflète ce climat[2]. Rappelons aussi que l'enseignement des sciences sociales dans les collèges et les universités se fit d'abord à l'intérieur des cours de philosophie morale[3] et que ce fut pour permettre l'instauration d'un nouvel ordre social, plus "moral" et plus "juste", qu'on entreprit les premières "études sociales". C'est aussi dans cette intention que fut fondée l'"American Social Science Association" en 1865[4].

---

1. Cf. House, N.F., op. cit., pp. 222 et suiv.; Mitchel, G. Duncan, A Hundred Years of Sociology, Chicago, Adline Pub. Co., 1968, pp. 10 et suiv. et surtout l'ouvrage fondamental de Bernard, L.L. et Bernard, J., Origins of American Sociology, New York, Thomas Y. Crowell Co., 1943.

2. Bryson, Gladys, Sociology Considered as Moral Philosophy, The Sociological Review, 24, (No. 1), 1932, pp. 26-36.

3. Cf. Becker, H. et Barnes, H.E. Social Thought from Lore to Science, III, 3e éd., New York, Dover Publications, 1938, pp. 953-954; Bryson, Gladys, The Emergence of the Social Sciences from Moral Philosophy, International Journal of Ethics, 42, (No. 3), 1932, pp. 304-323; Bernard, L.L., The Social Sciences as Disciplines: XI, The United States, Encyclopedia of the Social Sciences, I, 1930, pp. 324-348.

4. Bernard et Bernard, op. cit., pp. 527 et suiv., Odum, H.W., op. cit., pp. 67-68; Mitchell, G.D., op. cit., p. 20, House, N.F., op. cit., p. 224.

Lester F. Ward, considéré comme le père de la sociologie américaine, n'avait d'autre objectif en entreprenant ses travaux que de contribuer à faire changer la société afin d'accroître le "niveau de bonheur" de chacun. L'objectif fondamental de Ward était "la reconstruction de la société par la science sociale" selon l'expression qu'utilise Barnes à son endroit[1]. Dans la préface d'un de ses plus célèbres ouvrages, "Dynamic Sociology" (qui, incidemment portait en sous-titre, "Applied Social Science") Ward prenait position contre tous ceux, dont Spencer et Fiske, qui "savent bien obtenir de façon scientifique une bonne connaissance de la société, mais qui, non seulement ne peuvent appliquer ces connaissances, mais aussi persistent à enseigner qu'une telle application est impossible à réaliser"[2].

L'oeuvre d'Albion W. Small se fondait sur une intention analogue[3]. Des observations similaires pourraient être faites à propos de la plupart des premiers sociologues américains, de Giddings

---

1. Barnes, H.E., op. cit., p. 173.

2. Ward, Lester F., Dynamic Sociology: Applied Social Science, (1ère éd. 1883) Johnson Reprint, 1968. "Who indeed employ scientific methods in obtaining the true data of social science, but who not only fail to apply the data when obtained, but persist in teaching that no application for them can be made." Préface p. V. De même un peu plus loin, il écrivait: "The real object of science is to benefit man. A science which fails to do this, however agreable its study, is lifeless", p. VII. Des remarques semblables sont faites dans un article postérieur: Contemporary Sociology I-II-III, American Journal of Sociology, 7, 1902, pp. 476-762 et dans la synthèse tentée par Small, Albion W., Fifty Years of Sociology in the United States (1865-1915), American Journal of Sociology, 2' 1916, pp. 721-854.

3. "The program of sociology aims finally at the most thorough, intense, persistent and systematic effort to make human life all that it is capable of becoming" p. 39, in: General Sociology, Univ. of Chicago Press, 3e éd., 1920. Une telle perspective était aussi manifeste dans la plupart de ses articles portant sur le rôle de la sociologie: cf. What is a Sociologist?, American Journal of Sociology, 8, 1903, pp. 408-477; Scholarship and Social Agitation, American Journal of Sociology, 1, 1896, pp. 564-585.

à Wirth[1]: de même, la fondation d'une chaire de sociologie à l'Université Columbia en 1894 se faisait sous le signe de l'utilité possible de la sociologie à la solution des nouveaux problèmes et défis posés par l'évolution de la société industrielle[2].

La création, quelques années plus tard, d'une des plus vieilles revues sociologiques américaines, le "Journal of Applied Sociology" laissait percevoir une certaine évolution de cette première intention des fondateurs de la sociologie américaine. Si ces derniers concevaient une utilité sociale assez globale de la nouvelle discipline, s'adressant directement au niveau de l'organisation sociale elle-même, ils se trouvaient cependant dans l'impossibilité de définir des moyens concrets d'insertion du savoir sociologique dans le processus de transformation de l'organisation sociale. L'intention des responsables de la nouvelle revue était aussi de contribuer à une utilisation plus intensive de la sociologie dans la vie sociale, mais la manière dont était formulée cette intention annonçait déjà la rupture prochaine entre, d'une part, l'étude de ce qu'on appellera les "problèmes sociaux" ("Social problems") et ce qui sera désigné sous le terme assez vague de "sociologie appliquée" et, d'autre part, les travaux théoriques, méthodologiques et empiriques qui constitueront l'essentiel de la pratique sociologique américaine. En effet, pour les rédacteurs du "Journal of Applied Sociology", l'utilité de la sociologie était surtout reliée à la solution des "problèmes sociaux" auxquels devaient faire face les travailleurs sociaux de l'époque. On définissait ainsi un moyen concret d'assurer l'utilisation du savoir sociologique dans la vie

---

1. A titre indicatif, le lecteur pourra se référer aux articles suivants: Ellwood, C.A., The Work of the Sociologist, Journal of Applied Sociology, 8, (No. 2), 1923, pp. 93-96. Wirth, L., Clinical Sociology, American Journal of Sociology, 27, (No. 1), 1931, pp. 49-66; Ross, E.A., Some Contribution of Sociology to the Guidance of Society, American Sociological Review, 1, (No. 1), 1936, pp. 29-37.

2. Tolman, Frank H., The Study of Sociology in Institutions of Learning in the United States, I, American Journal of Sociology, 7, 1902, pp. 797-830: voir plus spécialement pages 805-813 à propos de cet événement.

sociale: la sociologie devait s'efforcer de fournir les connaissances les plus valables possibles à des praticiens dont l'objectif premier était une action directe dans la vie sociale. Aussi les problèmes traités dans cette revue en étaient-ils surtout de communication entre les sociologues et les travailleurs sociaux, d'adaptation du savoir sociologique face à cette nouvelle pratique professionnelle, médiatrice entre la connaissance des processus sociaux et la vie sociale concrète[1]. Sitôt établi, le champ de l'utilité sociale de la sociologie se trouvait presque limité aux problèmes définis ou rencontrés par les travailleurs sociaux.

Le fait qu'on ait cru bon par la suite de changer le nom de cette revue[2] est sans doute symptomatique du glissement qui s'est opéré dans la pratique sociologique américaine; non pas que ces préoccupations d'utilité sociale aient cessé d'exister; elles ont simplement perdu la place centrale qu'elles occupaient dans l'intention sociologique initiale pour donner lieu à un type de pratique distinct et spécifique, plus ou moins dévalorisé et marginal par rapport à une pratique sociologique qui se définissait de plus en plus autour d'objectifs tels l'avancement de la théorie, le perfectionnement des méthodes de recherche et d'analyse, la constitution et la transmission d'un savoir scientifique sans souci d'utilité ou même de pertinence sociales. Les visées d'utilité sociale du savoir ont été coupées de la pratique sociologique et ont donné naissance à plusieurs courants de recherches beaucoup plus rapprochées de la psychologie que de la sociologie[3]; ces travaux s'effectuaient surtout au niveau microscopi-

---

1. Cf. Eaves, L., Applied Sociology in Relation to Social Work, Journal of Applied Sociology, 8, (No. 1), 1923, pp. 26-30; Park, R.E., The Significance of Social Research in Social Service, Idem, 8, (No. 4), 1924, pp. 263-267; Krout, M.H., Sociology as an Aid to Social Work, Idem, 10, (No. 3), 1926, pp. 258-263; Queen, S.A., Some Possible Sociological Uses of the Case-work Method, Idem, 11, (No. 4), 1927, pp. 322-326.

2. Aujourd'hui Sociology and Social Research.

3. Par exemple, le courant de "psychologie industrielle" s'inspirant des études de Hawthorne dont il est bon de rappeler qu'elles avaient été initiées uniquement par des psychologues; aussi les divers courants de "Social Therapy": "Human Relations", "Action Research", et toutes les pratiques inspirées des travaux de Carl Rogers. Ces travaux s'exprimaient surtout dans les revues Human

que,c'est-à-dire dans les petites communautés et, de façon plus importante, dans les institutions où existait déjà une tradition d'application de la psychologie, ou encore à propos de "problèmes sociaux" bien circonscrits. Si les travaux effectués durant la dernière guerre mondiale sous la direction de Stouffer[1] ont effectivement fourni aux sciences sociales l'occasion de montrer leur utilité concrète et, de ce fait, assuré l'accroissement ultérieur du nombre de "recherches appliquées"[2], il nous faut immédiatement préciser que cet accroissement ultérieur ne fut en bonne partie qu'une accélération du mouvement déjà amorcé d'application systématique du savoir et des techniques de la psychologie et de ce qu'on a appelé la "psychologie sociale" à la solution des problèmes de communication interne et des problèmes "d'administration du personnel" dans les entre-

---

3. (suite) Relations, Journal of Social Issues et, plus récemment, dans la revue anthropologique Human Organization, sans mentionner évidemment la multitude de revues de psychologie, de "relations industrielles", d'administration du personnel, etc. L. Baritz, dans son étude critique de l'histoire des sciences sociales dans l'industrie américaine, montrait comment les initiatives d'application du savoir sociologique n'avaient vu le jour que par suite du constat de l'insuffisance de la psychologie, c'est-à-dire de la seule considération des facteurs individuels, à apporter des solutions satisfaisantes aux problèmes vécus par les responsables de l'industrie. L'objectif visé fut alors d'ajouter certains "facteurs sociaux" aux caractéristiques psychologiques. Cf. Baritz, Loren, The Servants of Power, John Wiley, 1960.

1. Stouffer, S.A. et al. Studies in Social Psychology in World War II, The American Soldier, Princeton, N.J., Princeton University Press, 1949. Il faut d'ailleurs mentionner que la renommée sociologique de ces travaux s'est surtout faite à partir des efforts méthodologiques qui y furent fournis, et non pas tant à partir des intentions tout à fait utilitaires qui étaient à la base de ces recherches.

2. Alpert, Harry, The Growth of Social Research in the United States, in, D. Lerner (ed.): op. cit., pp. 73-86; Shils, Edward, The Calling of Sociology, in, T. Parsons, E. Shils, K.D. Naegele, J.R. Pitts (eds): Theories of Society, Free Press of Glencoe, 1961, vol. II, pp. 1405-1448; Lasswell, H.D., The Policy Orientation, p. 7, in, D. Lerner, H.D. Lasswell (eds): The Policy Sciences Recent Developments in Scope and Method, Stanford, Stanford University Press, 2e édition, 1959, pp. 3-15; et L. Baritz, op. cit.

prises américaines. C'est d'abord la psychologie sociale qui a pu démontrer son utilité, non la sociologie. Cette dernière se définissait comme discipline scientifique, visant à l'objectivité des sciences naturelles, au raffinement des méthodes et à l'élaboration théorique, sans souci d'utilité sociale concrète[1].

Il faut aussi mentionner que cette rupture entre la sociologie comme discipline scientifique objective, s'intéressant à la "recherche fondamentale", et les tentatives d'application de ce savoir disponible, donnant lieu à des "recherches appliquées", donc normatives, surtout au plan microscopique, accompagnait d'autres découpages propres à la société libérale, comme, par exemple, la séparation des savoirs académiques et la spécialisation du champ sociologique selon divers aspects de la vie sociale (sociologie de la famille, de l'éducation, de la religion, etc.)[2].

---

1. Sibley, E. Scientific Sociology at Bay?, The American Sociologist, 6, 1971, pp. 13-17. L'important courant d'études "monographiques" dans la sociologie américaine (ex: Thomas et Znaniecki, The Polish Peasant in Europe and America; Robert et Helen Lynd, Middle Town et, ultérieurement Middle-Town in Transition, et la série d'études sur Yankee City dirigée par L. Warner) si situa aussi en grande partie dans cette orientation de la sociologie comme discipline purement scientifique, sans préoccupation d'utilité sociale concrète. En effet, très inspirées des perspectives et des méthodes de l'anthropologie, plus particulièrement de l'ethnographie, la plupart de ces études ne visaient qu'à décrire de la façon la plus parfaite possible les phénomènes sous observation et de comprendre et d'expliquer leurs agencements en des totalités concrètes. Leur originalité, et aussi leur marginalité, ne provenaient pas tant d'un souci d'utilité sociale que de l'adoption comme objet d'étude de totalités concrètes (quartiers, villes, régions, classes sociales, groupes ethniques, etc.) et non de phénomènes parcellaires ou de questions purement théoriques ou méthodologiques, cf. Mitchell, G.D., op. cit., pp. 164-176.

2. Cf. Shils, E., op. cit., p. 1433. Le mouvement de dé-politisation nécessitait une séparation du savoir politique, économique et sociologique. Voir aussi Shaskolsiy, Leon, The Development of Sociological Theory in America - A Sociology of Knowledge Interpretation, pp. 12-13, in: L.T. Reynolds et J.M. Reynolds (eds): The Sociology of Sociology, New York, David McKay Co., 1970, pp. 6-30.

Entre ces deux types de pratique, un espace était laissé vide, où avaient cherché à se situer les fondateurs de la sociologie: celui d'une utilité possible de la sociologie à un niveau plus global qu'à celui d'organisations et d'entreprises particulières, au niveau des "unités macroscopiques"[1] de la société. C'est cet espace qu'ont cherché à combler les entreprises dites de "policy research", qui ont pris de plus en plus d'importance aujourd'hui. Voulant s'adresser au niveau macroscopique, ce courant chercha à réaliser un rapprochement du savoir sociologique et de l'analyse politique, au contraire de la "sociologie appliquée" qui s'intéressait beaucoup plus à la psychologie. Ainsi, la principale tâche des partisans d'une plus grande utilité de la recherche sociologique fut-elle d'établir les bases d'une réconciliation entre la formulation sociologique des problèmes et leur formulation socio-politique, entre la pertinence théorique et la pertinence sociale de l'objet d'analyse[2].

---

1. Etzioni, A., The Active Society, Free Press, 1968.

2. Par exemple, les articles de Taylor, Carl C., The Sociologist's Part in Planning the Columbia Basin, American Sociological Review, 11, (No.3), 1946, pp. 321-332; Taylor, Carl C., The Social Responsabilities of the Social Sciences: the National Level, American Sociological Review, 11, (No. 4), 1946, pp. 384-392; Taylor, Carl C., Sociology and Common Sense, American Sociological Review, 12, (No. 1), 1947, pp. 1-12; Cohen, Felix, Science and Politics in Plans for Puerto Rico, Journal of Social Issues, 3, (No. 4), 1947; Selltiz, C. et Stuart, W.C., Can research in Social Science be both Socially Useful and Scientifically Meaningful?, American Sociological Review, 13, (No. 4), 1948, pp. 454-459; Selvin, H.C., The Interplay of Social Policy and Social Research in Housing, Journal of Social Issues, 7, 1951, pp. 172-185; Borgatta, E.F., Sociologists and Sociologically Trained Practitioners, American Sociological Review, 24, (No. 5), 1959, pp. 695-697; Etzioni, A., Social Analysis as a Sociological Vocation, American Journal of Sociology, 70, (No. 5), 1965, pp. 613-622; et surtout le numéro très important de la revue Philosophy of Science, 16, (No. 3), 1949, particulièrement les articles de Merton, R.K., The Role of Applied Social Science in the Formation of Policy: A Research Memorandum, pp. 161-181, et de Shils, E., Social Science and Social Policy, pp. 219-242.

Il faut cependant noter que les diverses "sp alités" qui se sont constituées à l'intérieur de la sociologie n'ont pas été également affectées par cette rupture entre la pertinence et l'intérêt scientifique des problèmes, par cette distinction pratique entre la recherche "fondamentale" et "désintéressée" (value-free) et la recherche socialement utile ou pertinente. Le cas de la sociologie de l'éducation est particulièrement intéressant à cet égard.

Ainsi, au V:'ème Congrès mondial de Sociologie qui a eu lieu à Evian en 1966, Andrew Pearse, commentant les communications présentées lors de la table ronde consacrée à la sociologie de l'éducation, remarquait: "Dans la série complète des 32 communications, c'est presque toujours, ouvertement ou implicitement, l'intérêt actif porté aux problèmes sociaux et à l'éducation qui donne leur sens et leur importance aux travaux scientifiques et aux instruments utilisés"[1]. Sans doute cette remarque est-elle beaucoup plus générale et s'applique-t-elle à la majeure partie des travaux en sociologie de l'éducation. Les problèmes étudiés par les sociologues de l'éducation ont davantage été des problèmes sociaux que des problèmes scientifiques[2]; cette "spécialité" à l'intérieur de la sociologie s'est davantage préoccupée que d'autres de l'utilité possible des résultats obtenus.

En fait, l'intérêt porté à l'éducation par la sociologie remonte aux premiers grands sociologues. Qu'on se rappelle la place centrale que prenait l'éducation dans l'oeuvre de Durkheim de même que dans celle de Ward. Pour ce dernier, par exemple, l'éducation était élevée au rang de panacée sociale; elle constituait le moyen par excellence d'instauration d'un nouvel ordre social plus "moral"; le

---

1. Pearse, Andrew, Introduction: Les sociologues et l'Education, Revue internationale des sciences sociales, XIX, (No. 3), 1967, p. 340.

2. Gross, Neal, Sociology of Education, 1945-1955, in: Zetterberg, H.L. (ed.): Sociology in the United States of America, A trend report, Unesco, 1956, pp. 62-67.

progrès de l'éducation y était directement relié au progrès social; il en était même la condition essentielle[1]. Les conceptions de Ward ont longtemps influencé la sociologie de l'éducation aux Etats-Unis[2]; celle-ci devait avoir pour tâche de résoudre divers problèmes sociaux relatifs à l'éducation afin d'en assurer le progrès dans toutes les directions.

Le début du XXième siècle fut le moment d'un très grand intérêt pour les questions sociales relatives à l'éducation. Les ouvrages de Dewey, surtout Democracy and Education, y furent marquants et très discutés. En 1923 fut constituée la "National Society for the Study of Educational Sociology" et E.G. Payne fondait le Journal of Educational Sociology en 1928. Par la suite cependant, la sociologie de l'éducation connut un développement très irrégulier. L'éducation perdit la place centrale qu'elle occupait dans l'oeuvre des premiers sociologues. De 1930 jusque vers 1950, une grande partie de la recherche sociologique fut effectuée par des individus de formation autre que sociologique. Ainsi en 1947, G.S. Herrington révélait qu'environ 70% des professeurs de sociologie de l'éducation étaient des gradués en éducation, non en sociologie[3]. Les cours de sociologie de l'éducation n'étaient souvent que des cours de service offerts aux étudiants des "teachers colleges"; on y visait à préparer les étudiants aux problèmes concrets et particuliers de leur future occupation. Il est symptômatique à cet égard qu'on ait longtemps parlé d'"Educational Sociology" et non de "Sociology of Education". Ces faits ne sont sans doute pas indépendants du caractère secondaire et dévalorisé de la sociologie de l'éducation dans la pratique sociolo-

---

1. Ward, L.F., Dynamic Sociology.

2. Cf. Par exemple: Faris, R.E.L., The Ability Dimension in Human Society, American Sociological Review, 26, (No. 6), 1961, pp. 835-843. Dans cette allocution, le nouveau président de l'American Sociological Association adoptait sensiblement la même perspective que Ward presque un siècle auparavant.

3. Herrington, George S., An Analysi of Courses in Educational Sociology with Proposed Changes, Journal of Educational Sociology, 22, 1948, pp. 259-275. Voir aussi Herrington, George S., The Status of Educational Sociology Today, idem, 21, 1947, pp. 129-139.

gique américaine des années 1930-1950, alors que l'idéologie de l'objectivité, de la "scientificité" et du "désintéressement" faisait des progrès continus dans les travaux sociologiques de l'époque depuis l'oeuvre de Lundberg[1].

Certains ont soutenu que ces préoccupations d'utilité sociale dans les recherches en sociologie de l'éducation avaient entravé jusqu'à un certain point le développement de la discipline elle-même[2]. Quoiqu'il en soit, il est certain que durant longtemps, la sociologie de l'éducation a constitué une activité très marginale des sociologues américains. Le renouveau d'intérêt de ceux-ci pour ce domaine est assez récent et a accompagné une redéfinition du champ d'étude. La sociologie de l'éducation est devenue, au même titre que la sociologie de la famille, du travail ou du droit, l'étude scientifique d'une institution. Cependant, si aujourd'hui nous pouvons dire que la sociologie de l'éducation n'est plus marginale à l'intérieur de la sociologie américaine, ce n'est pas uniquement en raison de sa propre évolution ou redéfinition; c'est aussi que la pratique sociologique elle-même fut confrontée à de nouveaux problèmes, à de nouvelles préoccupations et à de nouvelles définitions de son rôle social. Les soucis d'utilité sociale qui ont caractérisé le développement de la sociologie de l'éducation ne sont pas maintenant rejetés ou laissés pour compte; ils ont été repris et redéfinis pour faire maintenant partie des préoccupations majeures de toute la sociologie contemporaine.

---

1. Pour une revue rapide mais bien faite de l'histoire de la sociologie de l'éducation aux Etats-Unis, cf. Corwin, Ronald G., A Sociology of Education, New York, Appleton-Century-Crofts, 1965, pp. 56-61.

2. C'est là la position de Corwin par exemple, cf. op. cit., pp. 60-61, et de Brier, Orville G., Sociology and the Field of Education, New York, Russell Sage, 1958, pp. 9-10.

Ce bref aperçu historique de la pratique sociologique américaine ne visait aucunement à une analyse ou à une critique, de quelqu'ordre soit-elle, de cette pratique, mais bien plutôt à décrire rapidement comment s'y sont posées les questions de pertinence et d'utilité sociales de la recherche et à nous permettre ainsi de situer nos propres intentions à ce sujet.

Signalons, incidemment que les développements de la sociologie au Québec ont suivi des processus à la fois semblables et différents. D'abord différents parce que, comme le soulignait avec justesse J.-C. Falardeau, ce furent "des observateurs étrangers qui nous (ont) offert, pour notre étonnement et notre gêne, les plus récents tableaux de nous-mêmes: un André Siegfried (Le Canada, les deux races, 1905; Le Canada puissance internationale, 1938); un Vattier (Essai sur la mentalité canadienne-française, 1928); un Raoul Blanchard (L'Est du Canada Français, 1935); un Miner (Saint-Denis, a French Canadian Parish, 1936), bientôt un Everett-C. Hughes (French Canada in Transition, 1944)."[1] A l'exception de quelques cas isolés, on peut dire que la première moitié du XXe siècle québécois se caractérise par l'absence de tentatives d'études systématiques de la société, par l'absence de sociologie québécoise.

La première analyse globale de la société québécoise remonte cependant au milieu du XIXe siècle. Tout à fait méconnue en tant que telle, elle fut explicitement réalisée dans une visée d'application des connaissances à l'instauration de changements sociaux d'envergure: il s'agit du célèbre (mais pour d'autres raisons) rapport Durham[2]. Une telle affirmation est sans doute de nature à surprendre plusieurs de nos contemporains;

---

1. Falardeau, Jean-Charles, L'essor des sciences sociales au Canada français, Québec, Ministère des Affaires culturelles, 1964, p. 40. Notons de plus que ce fut aussi l'Américain E.C. Hughes qui, en 1943, entreprit de tracer les grandes lignes d'un "programme de recherches sociales pour le Québec", cf. Hughes, E.-C., Programme de recherches sociales pour le Québec. Cahiers de l'Ecole des Sciences Sociales, Politiques et Economiques de Laval, vol. 2, no. 4, 1943.

2. Le Rapport de Durham, présenté, traduit et annoté par Marcel-Pierre Hamel, Editions du Québec, 1948.

c'est là le signe incontestable que bien peu ont eu l'occasion d'étudier l'oeuvre de Durham pour elle-même, libérée des déformations des manuels scolaires[1]. Les réactions affectives qui persistent à surgir à propos de ce rapport ont en fait occulté la qualité des analyses qui y sont contenues et même leur incontestable actualité. Lord Durham s'est en réalité appliqué à étudier de la façon la plus systématique possible tous les aspects de la vie sociale des Canadas de l'époque. C'est ainsi qu'il analyse l'administration publique, l'organisation politique, les pratiques professionnelles, le régime de concession et de tenure des terres, l'administration de la justice, le système hospitalier, le système pénitentiaire, la taxation, l'organisation religieuse, les conditions du développement économique, les réseaux de transport et communications, etc. "Nul peut-être n'a mieux écrit sur le patronage et ses causes, sur le peu de sérieux dans l'administration de la justice, sur les perspectives inouies de développement économique de ces "déserts" de l'Amérique du Nord. Le rapport que signe Durham est un document optimiste de civilisation qui choisit simplement (il le devait) entre deux cultures, la française et l'anglaise, pour servir d'outil dans ce grand ouvrage à faire; il choisit l'anglaise".[2] Il mène ainsi une analyse, passablement serrée et détaillée pour l'époque, des conflits de "classes" (sic) et des conflits ethniques (on disait "raciaux") au Canada, analyse très actuelle en réalité,[3] affirmant en conclusion,

---

1. "A tout Québécois, on a présenté, en classe, un Durham mesquin, despotique, raciste. Or Lord Durham est bien le contraire de tout cela: c'est un homme de gauche, un grand politique et un essayiste remarquable... Un homme oui, et un penseur. Et qui appliquera de façon implacable une grille de nos maux politiques et sociaux, tentant d'en saisir le sens, de leur proposer des remèdes." Godbout, Jacques, "La Commission Durham-Laurendeau", pp. 64-65, Liberté, Vol. 7, no. 2, 1965, pp. 64-75. Voir aussi dans le même numéro l'article de Denys Arcand: 1837 à l'école, pp. 130-139.

2. Godbout, J., op. cit., p. 65.

3. Par exemple, cf. Dofny, J. et Rioux, M. Les classes sociales au Canada, Revue française de sociologie, III, 3, 1962, pp. 290-300; Rioux, M., Conscience ethnique et conscience de classe au Québec, Recherches Sociographiques, VI, 1, 1965, pp. 23-32.

d'une part, la primauté en ce pays de la conscience ethnique sur la conscience de classe et, d'autre part, celle du politique sur les autres instances de la vie sociale. En outre, c'est à l'occasion du Rapport Durham que s'effectua au Québec une des premières recherches sur l'éducation[1].

Si nous nous sommes attardés sur le Rapport du Comte de Durham, c'est qu'il s'agit là d'une oeuvre assez inconnue, et surtout méconnue, qui fut sans doute une importante tentative de fonder l'instauration de changements sociaux sur l'analyse sociale, tentative inégalée peut-être jusqu'à la mise sur pied des enquêtes du BAEQ dans les années '60. Par la suite, le XIXe siècle a vu surgir beaucoup de travaux de journalistes, d'historiens, de pamphlétaires, mais pas de sociologues, à l'exception de Léon Gérin considéré comme le premier sociologue québécois[2]. Tout comme chez les premiers sociologues français, surtout LePlay dont il admirait les travaux, les préoccupations d'utilité sociale de Léon Gérin sont manifestes: "il se fait l'apôtre de la "science sociale" telle qu'il l'a connue à Paris et qu'il voudrait voir se diffuser au Canada comme un instrument de connaissance obligatoirement préliminaire à toute tentative de réforme des institutions locales, des groupements professionnels, de l'ensemble de la société".[3]

---

1. Durham désigne Arthur Buller responsable de l'enquête sur l'éducation dans le Bas-Canada. Celui-ci entreprit une vaste enquête, prépara un questionnaire qu'il adressa à chaque paroisse afin de recueillir le plus d'informations sur l'état de l'éducation. Ses analyses sont contenues dans un mémoire assez volumineux daté du 18 novembre 1938; il y effectue en outre des recommandations très précises en vue de l'établissement d'un bon système d'éducation au Canada où l'Etat aurait joué un rôle de premier plan. Cf. Audet, L.-P., Le système scolaire de la Province de Québec, vol. 6, Québec, Editions de l'Erable, 1955, pp. 287-334.

2. cf. Carrier, Hervé, Le sociologue canadien Léon Gérin, Montréal, Editions Bellarmin, 1960; Falardeau, J.-C., Léon Gérin: une introduction à la lecture de son oeuvre Recherches Sociographiques, vol. I, no. 2, 1960, pp. 123-160; Falardeau, J.-C., Le sens de l'oeuvre sociologique de Léon Gérin Recherches Sociographiques, Vol. IV, no. 3, 1963, pp. 265-289; Rocher, Guy. La Sociologie de l'éducation dans l'oeuvre de Léon Gérin Recherches Sociographiques, Vol. IV, no. 3, 1963, pp. 291-312.

3. Falardeau, J.-C., L'essor des sciences sociales au Canada Français, p. 21.

Si on excepte Léon Gérin, il faut bien reconnaître que la pensée sociologique française ou américaine n'a cependant que peu pénétré au Québec, insuffisamment du moins pour susciter des travaux importants. En fait, ce qui a longtemps tenu lieu ici de pensée sociologique furent les encycliques, surtout celles de Léon XIII, dont les doctrines étaient analysées et diffusées par les divers mouvements d'Action catholique.

C'est surtout à partir de ces encycliques que sont nés les premiers cours de "sciences sociales" dans les Universités[1]. Ainsi que plusieurs l'ont déjà noté, ces cours avaient des objectifs éminemment pratiques: l'application à la société québécoise de ce qu'on appelait "la doctrine sociale de l'Eglise". De sorte que, dans l'ensemble, les mêmes problèmes de légitimité des sciences sociales ont incité les pionniers, au Québec comme ailleurs, à se préoccuper de l'utilité sociale de leurs disciplines.

---

1. Falardeau, J.-C., ibid; Timlin, Mabel F. et Faucher, Albert, Les Sciences Sociales au Canada, Ottawa, Conseil Canadien de Recherche en Sciences sociales, 1960.

La recherche ASOPE et les interrogations de la sociologie actuelle

Depuis quelques années, nous avons assisté, un peu partout, à une renaissance des préoccupations et des problèmes d'insertion sociale du savoir sociologique, suscitant une nouvelle "crise de conscience" à l'intérieur de la sociologie. La restauration de ces interrogations au centre de la pratique sociologique s'est faite de plusieurs manières et a donné lie à plusieurs courants de pensée apparemment différents mais dont les limites restent imprécises et que Shaskolsky regroupait sous l'épithète "d'humanistes"[1]. Ce dernier soutenait d'ailleurs que ces courants de pensée, s'ils reprenaient à leur compte une tradition remontant aux origines de la sociologie, en s'inspirant largement d'auteurs tels R.S. Lynd et C.W. Mills, constituaient au fond une réponse, diamétralement opposée, à un même problème social que le courant structuro-fonctionnaliste[2]. Sans doute une telle assertion est-elle insuffisante pour rendre compte du phénomène[3], d'autant plus que ces interrogations ne sont pas le seul fait des sociologues américains. Quoi qu'il en soit, nous ne voulons pas tant reprendre l'analyse de Shaskolsky sur les "courants humanistes" que compléter ses observations; en effet, simultanément à cette émergence de courants "humanistes" de remise en question, la sociologie a connu une multiplication des "recherches

---

1. Shaskolsky, Leon, op. cit., pp. 25-29.
2. "The problem ... of an American society thrust unprepared into world leadership and facing up to all the internal strains and external responsabilities attendant upon such leadership", p. 27.
3. Cf. aussi Shils, E., The Calling of Sociology, p. 1408 et suivantes et 1433. De même Sibley, G., Scientific Sociology at Bay?, op. cit.

orientées"[1] de même qu'un accroissement encore plus considérable des études consacrées à la fonction socio-politique de la recherche, aux implications ou exigences des diverses situations de recherche et aux rôles ou aux responsabilités sociales des chercheurs[2]. En réalité, si ces deux types d'orientation de la sociologie, bien que s'élaborant dans des perspectives résolument différentes, se rejoignent parfois (dans la critique des processus existants), c'est qu'ils procèdent bien de la même contestation, de la remise en question d'une même définition de la sociologie: celle de la neutralité, du "désintéressement" du chercheur, de ce qu'on a appelé la "value-free sociology". Sans doute la critique de cette idéologie a-t-elle trouvé dans les ouvrages de quelques auteurs connus son expression la plus percutante[3], mais elle est en fait beaucoup plus répandue car elle se fonde sur un constat d'échec de la pratique sociologique

---

1. De Bie, Pierre. La recherche orientée, in: Tendances principales de la recherche dans les Sciences Sociales et Humaines, Partie I, Sciences sociales, Paris, Mouton-Unesco, chap. IX, 686-764; Freeman, H.E. et Sherwood, C.C., Social Research and Social Policy, Prentice-Hall, 1970, pp. 21-30.

2. Il serait trop long d'énumérer les travaux particuliers dont il est question ici. Nous ne référons qu'à un numéro spécial de la revue, The American Sociologist, Sociological Research and Public Policy, 6, 1971 et au volume publié sous la direction de Sjoberg, Gideon, Ethics, Politics and Social Research, Cambridge, Schenkman Pub., 1967, où le lecteur pourra trouver nombre de références.

3. Surtout les articles de Gouldner et d'Horowitz: cf. Gouldner, A.W., Anti-Minotaur: The Myth of a Value-Free Sociology, Social problems, 9, (No. 3), 1962, pp. 199-213; Horowitz, I.L., Establishment sociology: the Value of Being Value Free, Inquiry, 6, (No. 2), 1963, pp. 129-140; Gray, D.J., Value Free Sociology: A Doctrine of Hypocrisy and Irresponsibility, Sociological Quaterly, 9, (No. 2), 1968, pp. 176-185; de même que la polémique entre Gouldner et Becker; Becker, H.S., Whose Side are We On?, Social Problems, 14, (No. 3), 1967, pp. 239-247; et Gouldner, A.W., The Sociologist as Partisan: Sociology and the Welfare State, The American Sociologist, 14, (No. 2), 1968, pp. 103-116; Horowitz, I.L., Professing Sociology, Chicago, Aldine Publ., 1968, chap. 3, Social Science Objectivity and Value-Neutrality: Historical Problems and Projections, pp. 30-45.

"traditionnelle" à influencer l'évolution de la société[1]. Shaskolsky a exposé certains des problèmes et des déficiences inhérentes aux courants "humanistes". Pour ce qui concerne les courants de "recherche orientée", les événements ayant entouré l'histoire du projet CAMELOT auront sans doute servi à marquer les problèmes pratiques de l'idéologie du "désengagement" dans ce type de recherche et à permettre à plusieurs de faire ressortir l'unité des nouvelles interrogations posées à la pratique sociologique américaine[2]. En fait, le "Knowledge for What?" de Lynd s'est doublé d'un "Knowledge for Whom?"[3] dans la conscience sociologique américaine. Les deux interrogations s'adressent directement à la fonction et à la pertinence de la recherche scientifique en général, et de la recherche sociologique plus particulièrement, dans la société contemporaine.

C'est avec ce souci de pertinence et d'utilité sociales que que nous avons entrepris cette recherche, croyant comme plusieurs que la recherche sociologique peut et doit jouer un rôle dans les efforts actuels d'amélioration de la vie sociale[4] et dans l'élaboration de politiques visant à résoudre certains des problèmes majeurs des sociétés modernes. "Le chercheur ne peut échapper aux problèmes nouveaux que la société lui pose et par ses réponses il modifie la société... Consciemment ou non, les choix des chercheurs sont "orientés"

---

1. Ce constat est fait aussi bien par les "radicaux" comme M. Nicolaus que par des "professionnels traditionnels" comme Hans L. Zetterberg, cf. Nicolaus, Martin, Remarks at ASA Convention, The American Sociologist, 4, (No. 2), 1969, pp. 154-166; Zetterberg, Hans L., Social Theory and Social Practice, New York, The Bedminster Press, 1962; et Horowitz, I.L., Sociology for Sale, in: Reynolds et Reynolds, op. cit., pp. 279-286.

2. Horowitz, I.L. (ed.), The Rise and Fall of Project CAMELOT, Studies in the Relationship between Social Science and Practical Politics, M.I.T. Press, 1967: surtout le dernier article d'Horowitz lui-même: Social Science and Public Policy: Implications of Modern Research, pp. 339-376.

3. Inscription d'un médaillon porté par le groupe "radical" au Congrès de l'American Sociological Association en 1968.

4. Lécuyer, Bernard-Pierre. L'apport des sciences sociales à l'orientation de l'activité nationale, Revue Internationale des Sciences Sociales, 22, (No. 2), 1970, pp. 303 et suivantes.

et tout revient à une question de proportion et de visibilité..."[1]. Le fait de vouloir consciemment ces "orientations" implique pour nous que certains des problèmes et des phénomènes qui feront l'objet de nos analyses auront d'abord reçu des formulations sociales, c'est-à-dire des formulations situées dans un contexte historique et social spécifique, et non pas tant des formulations théoriques prenant leur sens avant tout à l'intérieur de la démarche scientifique[2]. Ce sont ces interrogations sociales, plus particulièrement celles se rapportant au domaine de l'éducation au Québec, qui feront l'objet de la suite de ce texte.

Nous n'avons cependant pas la prétention de vouloir répondre à toutes les interrogations qui se sont posées ou qui surgissent maintenant à propos de l'éducation dans notre société ni de vouloir présenter une information enfin complète qui pourrait mener à des solutions simples et presque magiques des problèmes qui y sont identifiés. Max F. Millikan mettait en garde contre les attentes déraisonnables des chercheurs aussi bien que du public face aux recherches en sciences sociales[3]. Il est peut-être possible pour la recherche scientifique d'aider à la réalisation de certains objectifs et de faire mieux comprendre quelques-uns des problèmes qui se posent dans la société, mais il est faux et même nuisible de s'attendre à ce qu'elle puisse fournir des réponses à toutes les questions ou qu'elle puisse aplanir toutes les difficultés. S'ajoutent

---

1. DeBie, Pierre, op. cit., pp. 694 et 696.
2. Nous avons déjà indiqué certains ouvrages traitant de cette question des différences (ou similitudes) entre la pertinence sociale et la pertinence sociologique des problèmes à analyser (cf. note 2, page 98). Il n'est nullement dans notre intention d'ajouter à ce débat. Nous estimons cependant qu'au point de départ, les deux types de pertinence et de formulation des problèmes sont distincts, puisqu'ils émanent "d'ensembles conceptuels" différents. Ce qui ne préjuge cependant pas de leur complémentarité ou de leur réconciliation possible! Une différence ne se pose pas nécessairement comme antithèse.
3. Millikan, Max F., op. cit., p. 164.

à ces restrictions internes à la recherche elle-même des limitations externes tenant au rôle de la connaissance objective dans l'élaboration des décisions. Il est certain que celle-ci n'est qu'un facteur parmi d'autres - et sans doute n'est-il pas le plus important - de la prise de décision ou de l'action effective: l'activité scientifique ne peut se substituer à la vie socio-politique. Aussi nous faut-il préciser brièvement de quelle manière nous avons l'intention de transcrire cette volonté d'utilité et d'ancrage socio-politiques de notre recherche.

De façon succincte, on peut dire que c'est par l'évaluation et la critique des politiques mises de l'avant et des mécanismes mis en oeuvre que nous concevons d'abord l'utilité sociale possible de la recherche ASOPE, ces objectifs nécessitant préalablement une bonne connaissance descriptive de base des phénomènes et le dévoilement des processus sociaux concrets qui font l'objet de notre étude[1]. Les deux types d'objectifs ne sont pas synonymes: dans les termes d'une théorie de l'action, on peut dire que l'évaluation cherche à mesurer l'écart entre les objectifs socio-politiques explicitement

---

1. Tels ne sont pas les seuls types possibles d'objectifs d'utilité que peuvent se donner les recherches sociologiques. R.K. Merton, dans son article déjà cité en avait distingué six types allant de la simple description pour fournir une connaissance empirique de base au choix entre plusieurs décisions politiques possibles. Il avait par ailleurs "oublié" les objectifs "critiques" tels que nous les définirons ultérieurement, cf. Merton, R.K., op. cit., p. 174. Si nous nous limitons ici à ces objectifs, ce n'est pas nécessairement que d'autres types d'utilité de la recherche sont pour nous "a priori" exclus: peut-être certaines évaluations ou critiques pourront-elles nous inciter à proposer certains changements concrets. Nous omettons ici d'en parler parce que de telles actions demeurent présentement pour le moins imprécises. La même remarque s'appliquera d'ailleurs aux problèmes particuliers qui seront exposés ultérieurement dans ce chapitre: l'énumération de ces "problèmes" ne signifiera aucunement que nous serons fermés à toutes les autres questions qui se posent actuellement et à toutes celles qui pourront se poser dans le futur tout au cours de la recherche.

visés et les résultats concrets obtenus à la suite de l'adoption de certaines mesures tandis que la critique s'interroge sur ces objectifs mêmes et sur les relations qu'ils entretiennent entre eux[1]. L'évaluation est ainsi le complément nécessaire des efforts de réalisation de changements planifiés dans une société[2]. En évaluant, on accepte comme constant ce qui est officiellement déclaré comme "devant être" et on mesure la distance entre cet idéal et les phénomènes concrets; on se demande dans quelle mesure les objectifs exprimés sont effectivement réalisés ou sur la voie de l'être; l'utilité de l'évaluation se situe ainsi davantage au niveau instrumental, critiquant les moyens utilisés, repérant les obstacles, dévoilant d'autres résultats ignorés ou inattendus et pouvant parfois suggérer d'autres moyens.

Cependant, une telle démarche évaluative peut aussi conduire, en mesurant l'écart entre les discours socio-politiques et la réalité, à une entreprise critique questionnant non pas tant les moyens utilisés, mais les objectifs eux-mêmes, scrutant les postulats sur lesquels ils sont fondés, les relations et les contradictions qu'ils entretiennent avec d'autres objectifs et d'autres processus sociaux concrets. L'entreprise critique est ainsi plus susceptible d'amener des changements profonds dans l'organisation sociale que l'évaluation. Elle est aussi cependant plus difficile à réaliser dans la recherche concrète, se déroulant à un niveau de complexité supérieur à l'action évaluative. Ainsi, si nous sommes d'avis qu'il y a actuellement un grand besoin d'évaluation systématique des politiques ou des phénomènes gouvernementaux[3], nous estimons que la recherche sociologique doit, autant qu'il est

---

1. Cette distinction est semblable à celle que faisait Etzioni entre "Policy Research" et "Applied Research": cf. Etzioni, Amitai, Policy Research, The American Sociologist, 6, 1971, p. 8.

2. Hyman, Herbert H. et Wright, Charles R. Evaluating Social Action Programs, pp. 741-782, in: P. Lazarsfeld, W.H. Sewell, H.L. Wilensky (eds): The Uses of Sociology, New York, Basic Book, 1967.

3. Orlans, Harold, Making Social Research more Useful to Government, p. 155, Social Science Information, 7, (No. 6), 1968, pp. 151-158. L'importance de la critique n'est aussi qu'esquissée dans l'ouvrage de Freeman et Sherwood, op. cit., pp. 29-30.

possible, chercher à atteindre son rôle critique, qui a sans doute été un de ses plus anciens objectifs[1]. Le critique suppose déjà beaucoup plus l'explication des phénomènes, l'analyse plus poussée des processus sociaux que l'évaluation qui peut, à la limite, se contenter d'une comparaison entre les attentes ou les prévisions et les faits tels que mesurés.

La réalisation de tels objectifs d'évaluation et de critique sera rendue possible par l'adoption de perspectives d'analyse qui, d'une part, refusent de considérer les phénomènes sociaux comme déterminés et totalement indépendants des actions et des objectifs explicites des acteurs et qui, d'autre part, accordent aux motivations conscientes, aux projets, aux rationalisations et même aux opinions des acteurs une place importante dans l'explication de leurs actions et surtout des processus sociaux plus globaux[2]. C'est d'ailleurs surtout cette prise en considération des comportements autant que des opinions et des évaluations des acteurs qui fait du "sondage" ou de "l'enquête" (survey), et surtout de l'enquête longitudinale, un moyen privilégié de cueillette d'informations pour une recherche qui vise à une certaine utilité sociale[3].

---

1. Shils, E., The Calling of Sociology, pp. 1421-1424.
2. Etzioni, Amitai, The Active Society, p. 34, Shils, E., The Calling of Sociology, pp. 1440-1441, Hilgard, E.R. et Lerner, Daniel, The Person: Subject and Object of Science and Policy, in: D. Lerner et H.D. Lasswell (eds), op. cit., pp. 16-43.
3. cf. Platt, Jennifer, Survey Data and Social Policy, British Journal of Sociology, 23, (No. 1), 1972, pp. 77-92; Freeman, H.E. et Sherwood, C.C., op. cit., pp. 89-95; Hyman et Wright, op. cit., p. 770.

Si prétendre à une telle utilité sociale implique la prise en considération des formulations sociales des problèmes, il convient d'être attentif au contexte socio-historique dans lequel se situe cette recherche. Car ce qui dans une société est identifié comme problème, devenant ainsi susceptible d'éveiller l'intérêt de certains chercheurs, peut très bien ne pas l'être dans une autre société, ou l'être d'une façon tout à fait différente[1]. C'est ainsi, par exemple, que l'absence de recherches en sociologie de l'éducation au Québec jusque vers la fin des années 1950 ne peut se comprendre qu'en rapport avec la place de l'éducation dans la vie sociale québécoise de l'époque.

Lorsqu'il est question de l'évolution du Québec depuis une quinzaine d'années, plusieurs phénomènes nous viennent spontanément à l'esprit, lesquels sont tous plus ou moins directement reliés aux mouvements de redéfinition de la collectivité québécoise et à certaines entreprises de modernisation de l'Etat et des structures institutionnelles d'une société qui s'était toujours refusée à entrer de plain pied dans le mouvement d'industrialisation des pays occidentaux. Tous s'accordent aujourd'hui à dire que la vaste réforme scolaire que connut le Québec fut un des phénomènes les plus importants qui ont marqué l'évolution de la société durant la dernière décennie. En fait, toutes les énergies consacrées depuis lors dans le domaine de l'éducation ont comme fondement cette réforme elle-même et les bouleversements qu'elle a entraînés dans la vie sociale québécoise.

1. cf. DeBie, Pierre, op. cit., p. 690. L'auteur y illustre par certains exemples comment certains phénomènes se sont transformés en problèmes de recherche dans certains pays et non dans d'autres. Il s'agit d'ailleurs là d'une observation fondamentale de la sociologie de la connaissance.

Il n'entre pas dans nos intentions d'élaborer une histoire de l'éducation au Québec depuis 1960[1]. Aussi nous limiterons-nous à ne rappeler que des grandes étapes de cette réforme et ses principales caractéristiques dans le but de situer quelque peu l'objet de notre recherche. Celle-ci fait partie en effet de cette multiplication des initiatives et de cette mobilisation des énergies et des ressources dans le domaine de l'éducation qui ont eu cours au Québec depuis les premiers efforts de réforme scolaire; elle n'est possible que sur la base d'une "problématisation", d'ailleurs assez récente, de l'éducation dans notre société. C'est d'abord ce phénomène que la réforme scolaire a signifié et rendu visible en premier lieu: l'éducation était devenue un phénomène socialement reconnu comme problématique. La réforme scolaire n'a pas seulement apporté quelques modifications dans les programmes ou les manuels scolaires: elle a préalablement posé la question de l'éducation elle-même, des rôles et des objectifs de l'école dans notre société. Une telle question débordait de beaucoup les cadres de

1. Les historiens Beaulieu, A., Hamelin, J., et Bernier, B. écrivaient que, mis à part quelques travaux, "notre histoire de l'éducation reste à écrire", Guide d'histoire du Canada, Québec, P.U.L., 1969, p. 54. Cette remarque est sans doute encore plus pertinente pour ce qui concerne l'histoire récente, c'est-à-dire depuis 1960. Les sources principales demeurent le Rapport du Ministre de la Jeunesse 1960-1964; on peut y trouver un bilan des premières étapes de la réforme scolaire avant la disparition du Ministère de la Jeunesse et la création du Ministère de l'Education le 13 mai 1964. Par la suite fut publié annuellement le Rapport du Ministère de l'Education (devenu à partir de 1968/1969 le Rapport du Ministre de l'Education). Il faut aussi consulter la synthèse tentée par L.-P. Audet, Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969, Leçon inaugurale, Université de Montréal, 12 février 1969, Montréal, P.U.M., 1969 de même que l'ouvrage plus détaillé de Audet, L.-P. et Gauthier, A.: Le système scolaire du Québec: organisation et fonctionnement, Montréal, Beauchemin, 2ème édition, 1969. La récente publication de L.-P. Audet: Histoire de l'enseignement au Québec, chez Holt, Rinehart and Winston, 1971 n'apporte rien de nouveau par rapport aux autres ouvrages ci-haut mentionnés de l'auteur.

l'organisation scolaire: elle fut directement reliée à une volonté de redéfinition de la société québécoise elle-même. Si la réforme scolaire apparaît aujourd'hui comme un phénomène historique important dans l'évolution québécoise de la dernière décennie, si tant de polémiques et de conflits ont surgi à l'occasion des diverses étapes de cette réforme, c'est sans doute que le domaine de l'éducation fut une instance privilégiée d'inscription et de lecture des nouvelles définitions de soi que la société cherchait, de façon plus ou moins chaotique, à se donner à elle-même. L'histoire de l'éducation ne saurait donc être une "chronique de l'enseignement"; elle ne peut être qu'une histoire socio-politique dans la mesure où il nous est impossible de comprendre les transformations historiques d'un système d'éducation en faisant abstraction des forces sociales en présence et des processus socio-politiques qui ont marqué l'évolution de la société qui les a initiées[1].

Aussi L.-P. Audet a-t-il raison d'attirer notre attention sur certains phénomènes antérieurs à ce qu'on considère maintenant comme la "réforme scolaire" en indiquant clairement que celle-ci s'était amorcée graduellement au cours des années 50. L'orientation et l'organisation de la société québécoise devenait de plus en plus problématique et le domaine de l'éducation n'y échappait pas[2].

---

1. C'est là d'ailleurs un des points intéressants du Rapport Faure que de définir d'emblée l'éducation comme un phénomène et un problème politiques. Il est très rare en effet qu'un rapport financé par un organisme si "officiel" que l'Unesco, affirme que l'éducation est un problème politique. cf. Faure, H., et al, Apprendre à être, Unesco-Fayard, 1972.

2. cf. Audet, L.-P., Bilan de la Réforme Scolaire au Québec, pp. 11-21, par exemple: "140 mémoires sur 250 présentés à la Commission Tremblay sur les problèmes constitutionnels abordaient un aspect ou un autre de la réforme scolaire considérée comme urgente" (p. 18). Par les événements historiques auxquels il fait référence, de la grève de l'amiante aux élections du 22 juin 1960 qui portèrent le Parti Libéral au pouvoir, l'auteur illustre bien que les mouvements de critique de l'éducation étaient partis d'un courant plus global de remise en question de la société entière. La publication ultérieure des Insolences du Frère Untel, n'a pu connaître un tel succès que dans un climat déjà favorable à la remise en question: si l'ouvrage consacrait la faillite et

Il reste que, de façon peut-être conjoncturelle, ces nouvelles orientations de la société, et aussi de l'éducation, n'ont commencé à se concrétiser réellement qu'avec l'arrivée au pouvoir du Parti Libéral en 1960 et la défaite de l'Union Nationale. Dès lors "la volonté de réforme qui s'est nourrie de tous les éléments actifs de notre société s'est cristallisée autour des questions d'éducation"[1]; les mesures de réforme se sont alors succédées à un rythme sans précédent: adoption de ce qui fut appelé "la grande charte de l'éducation" assurant surtout la gratuité de l'enseignement secondaire public et privé, mise sur pied d'une Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement; constitution d'un bureau de planification du Ministère de la Jeunesse puis création du Ministère de l'Education en 1964 et du Conseil Supérieur de l'Education; régionalisation scolaire, création des écoles polyvalentes, des cégeps, etc.

Il serait trop long et sans doute fastidieux d'énumérer toutes les mesures, législatives ou autres, qui furent adoptées à l'occasion de cette réforme[2]. Il nous semble plus intéressant de tenter de dégager dès maintenant les principales significations qu'a pu prendre cette réforme scolaire au Québec, c'est-à-dire de montrer comment elle ne fut pas que réforme scolaire, mais instan-

---

2. (suite). l'écroulement du système d'éducation, c'est que ce dernier faisait partie d'un édifice qui commençait à être passablement miné. Le Devoir qui fit paraître ces "Insolences" dirigeait ses attaques contre tous les aspects de la vie socio-politique telle que dirigée par le parti de monsieur Duplessis. Les critiques du système d'éducation ont été inséparables de ces autres entreprises: celles "d'Isocrate" dans Le Devoir aussi, celles de la revue Cité Libre, celles des abbés Dion et O'Neil par exemple.

1. Tremblay, Jacques, La Crise Scolaire 1966-67, Cahiers de la Cité Libre, 5, 15 juin 1967, p. 36.

2. Le lecteur pourra se référer directement à l'ouvrage de L.-P. Audet et A. Gauthier; de même qu'aux documents publiés par le Gouvernement du Québec mentionnés dans la note 1, page 114).

ce d'inscription en même temps que moyen de concrétisation des volontés de réforme et de redéfinition proprement sociales[1].

Une des premières significations qu'on peut lire dans le mouvement de réforme scolaire est sans doute une redéfinition du rôle de l'Etat dans la vie sociale; celui-ci ne se veut plus tellement protecteur et gardien des institutions et des coutumes d'une société unitaire et rurale, mais bien plutôt principal moteur de l'entrée tardive d'une société dans la voie des sociétés libérales capitalistes du monde occidental. La prise en charge du domaine de l'éducation par l'Etat ne fut qu'une des étapes de cette redéfinition du rôle de l'Etat et est inséparable de toutes les autres initiatives gouvernementales dans la vie socio-économique du Québec depuis la nationalisation de l'électricité[2]. C'est aussi parce que la nationalisation de l'électricité impliquait ces nouvelles définitions de la société qu'elle constitua ici un "problème national" alors qu'en Ontatio et en Colombie Britannique la même initiative ne posait en fait qu'un problème économique[3]. L'éducation devint une tâche nationale sous la responsabilité directe de l'Etat en même temps que lieu privilégié de cristallisation, et aussi de conflits, des diverses définitions socio-politiques qui tentaient de s'imposer au Québec.

La définition des tâches sociales à accomplir au Québec, dans le domaine de l'éducation comme dans les autres secteurs d'ac-

---

1. A propos du "Rapport Parent", les membres de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts écrivaient: "Nous considérons ce document d'envergure comme le symbole le plus important de la volonté de rénovation du peuple québécois". Rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement des Arts au Québec, (Rapport Rioux), 1968, p. 19.

2. La "nationalisation de l'éducation" est souvent la première entreprise organisée des pays du Tiers-Monde s'engageant sur la voie de la décolonisation, cf. Pearse, Andrew, op. cit. Il s'agit là du domaine où ces pays peuvent agir le plus directement. C'est aussi par cette redéfinition de l'éducation que tentent de s'instaurer les nouvelles définitions sociales dans ces pays.

3. Tremblay, Jacques, op. cit., p. 36.

tivité, s'est faite au début sous le signe du "rattrapage"[1]. Dans tous les cas, il s'agissait de combler un quelconque "retard" de la société québécoise: ce retard était surtout d'ordre socio-économique, et identifié par comparaison avec les sociétés libérales occidentales. L'objectif global du travail de la Commission Parent fut de réorienter le système scolaire québécois afin de l'adapter aux nouvelles exigences d'une société s'engageant sur la voie de la modernisation en même temps que de faire de ce système un instrument de première importance de définition de cette nouvelle orientation de la société québécoise[2].

Ainsi ce n'était pas que le domaine de l'éducation en soi fût devenu problématique au Québec, c'étaient les orientations de la société qui l'étaient devenues[3]. Si c'est la réforme scolaire qui fut au coeur des préoccupations des Québécois durant les années '60, si les questions scolaires ont suscité tant de polémiques et d'affrontements, c'est qu'elles se situaient au centre de ces tentatives de redéfinition socio-politique de la société. Il est remarquable, par exemple, que ce furent des débats idéologiques et des conflits politiques qui se déroulèrent à propos des diverses

---

1. Quelque temps avant le Rapport Parent, le comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel ("Comité Tremblay") avait d'ailleurs adopté la même perspective d'un ajustement ou d'un rattrapage à effectuer en ce qui concernait le type d'enseignement auquel il s'intéressait.

2. C'est là le sens le plus général du chapitre IV du premier volume du Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec, "La société d'aujourd'hui et l'enseignement", pp. 57-74. Par ailleurs, P.W. Bélanger a déjà illustré comment l'idéologie "d'égalité des chances" qui fut celle de la Commission d'Enquête se rapprochait davantage de la conception "libérale" de l'égalité que d'une conception "radicale", cf. P.W. Bélanger, L'école polyvalente: ses incidences sociales, in: L'école pour tous, Beauchemin, 1968, pp. 101-140.

3. Il faut bien se rendre compte que la hausse subite des effectifs scolaires, due à l'accroissement de la natalité dans les années d'après-guerre, n'impliquait pas en soi une telle réforme scolaire. Les exigences posées par ce phénomène démographique n'impliquaient au minimum qu'une multiplication de personnel et de matériel, pas une réforme scolaire telle qu'on l'a connue.

initiatives relatives à l'éducation[1]. L'éducation fut, et ne pouvait qu'être le terrain privilégié de remise en question et de contestation politique au Québec dans les années '60[2]. Parallèlement la réforme du système scolaire du Québec a aussi constitué un moyen indirect d'établir "un nouvel équilibre social", d'instituer de nouveaux rapports entre les forces sociales et de faire naître de nouvelles aspirations chez les Québécois. L'école fut elle-même redéfinie dans son fonctionnement interne aussi bien que dans son rôle social. L'organisation de la CEQ en une des principales centrales syndicales québécoises, les mécanismes de négociation collective dans le domaine de l'éducation, les changements dans les tâches des enseignants et des administrateurs constituent des indices sûrs de cette redéfinition interne de la pratique scolaire au Québec[3]. Si la réforme scolaire a bien servi à redéfinir les fonctions et les objectifs de l'éducation dans la société québécoise, elle a aussi, et de ce fait même, entraîné des réaménagements internes à l'école.

---

1. Par exemple, les événements qui ont entouré diverses mesures législatives: Bill 60, Bill 63, Bill 62, les événements de St-Léonard, etc.

2. "Par son système d'éducation et sa pratique pédagogique, une société révèle ce qu'elle est et ce qu'elle veut être. C'est pourquoi le phénomène "éducation" qui traverse la nôtre de part en part, fait naître tant de débats, d'hésitations et même d'angoisses; hésitations et angoisses qui sont d'autant plus grandes que, à l'instant même où elle propose des réformes, notre société s'interroge encore sur son identité et sur ses projets collectifs". Rapport Rioux, op. cit., p. 20.

3. Cette redéfinition "interne", c'est-à-dire cette transformation des rapports entre les "agents de l'éducation" a atteint en outre le rôle des parents. De même en ce qui concerne les étudiants et, de façon générale, cette nouvelle catégorie sociale assez ambiguë qu'on désigne sous le terme de "jeunesse". Par exemple, la rentrée scolaire de 1970 impliquait un nombre d'étudiants équivalent à près du tiers de la population québécoise: environ 1,800,000 étudiants (cf. L'Education au Québec en 1971, rapport des activités de Ministère de l'Education en 1971, Gouvernement du Québec, p. 3). Le prolongement de la scolarisation et la diversification des programmes d'études permettent en partie l'identification de cette nouvelle catégorie sociale et entraînent certains à souligner la nécessité d'une "politique de la jeunesse".

C'est parce que l'éducation devenait un phénomène problématique qu'ont surgi les premières recherches en sociologie de l'éducation au Québec vers la fin des années '50[1]. En fait, si la recherche a pu jouer un rôle important dans l'établissement de ce système scolaire tout au long de la dernière décennie, elle a aussi laissé beaucoup d'interrogations insatisfaites. Les premières recherches étaient surtout orientées vers la mise sur pied le plus rapidement possible d'un système scolaire. Les questions qui se posent aujourd'hui sont davantage reliées aux objectifs et au fonctionnement concret de ce système. C'est ce changement que cherchait à exprimer le Ministre de l'Education en 1970: "Maintenant qu'il est au monde, déclarait-il, le système scolaire devra apprendre à vivre..." Il s'agit maintenant de centrer "nos énergies sur les étudiants qui habitent le système scolaire que nous achevons de mettre sur pied"[2]. L'heure n'est plus à l'établissement de structures, mais bien plutôt à l'évaluation et à la critique de ces structures et des objectifs qu'elles visent à atteindre.

Le principal problème de la recherche sociologique empirique au Québec est sans doute le peu de tradition en ce domaine. Nous avons déjà mentionné que les premières recherches en sociologie de l'éducation au Québec ont à peine 15 ans[3]. Sans doute peut-on faire des remarques analogues pour les autres domaines. La principale conséquence de cette absence de tradition de recherche se traduit dans un manque de connaissance, même purement descriptive, du milieu québécois et des processus qui y ont cours, et dans l'obligation pour

---

1. cf. le relevé fait par Arthur Tremblay. La recherche pédagogique, in: L. Beaudoin (ed.): La recherche au Canada français, Montréal, P.U.M., 1968, pp. 99-125.

2. L'Education au Québec en 1971, pp. 3-4. Allocution du Ministre lors de la rentrée scolaire le 14 septembre 1970.

3. En 1970, dans l'avant-propos d'un recueil visant à présenter les études effectuées au Québec dans le domaine de l'éducation, P.W. Bélanger et G. Rocher soulignaient ce phénomène. P.W. Bélanger et G. Rocher (eds): Ecole et société au Québec, Montréal, H.M.H., 1970, p. 11.

les chercheurs d'emprunter à des études effectuées dans d'autres sociétés certaines hypothèses quant à l'état des phénomènes québécois. Bien qu'il y ait visiblement eu des progrès en ce sens depuis quelques années, il nous semble que le diagnostic que portaient MM. Dumont et Falardeau à ce sujet dans le premier numéro de la revue Recherches sociographiques soit encore très pertinent[1].

Avant même l'évaluation et la critique du système scolaire, la première utilité sociale de la recherche ASOPE devrait être de contribuer à cette connaissance empirique de notre milieu. S'il est vrai que la science ne commence pas nécessairement par la description des phénomènes, une connaissance empirique, purement descriptive, de la situation particulière étudiée est essentielle à tout projet d'évaluation et de critique des mécanismes mis en place. Bien que n'étant pas directement orientée vers une évaluation ou une critique précise, ni vers l'instauration de changements spécifiques, une telle information de base constitue un prérequis à l'introduction rationnelle de changements dans le système social, et plus particulièrement dans le système scolaire. "L'entreprise de se connaître, écrivait J. Cuisenier, lorsqu'elle est lancée dans une culture, est inséparable du projet de se transformer"[2].

Si la description des phénomènes peut avoir une certaine utilité sociale en soi, en fournissant une connaissance de base du milieu et en corrigeant certaines pré-conceptions à propos de secteurs spécifiques de la réalité sociale, elle aura pour nous surtout

---

1. Dumont F. et Falardeau, J.-C. Pour la recherche sociographique au Canada français, Recherches sociographiques, I, (No. 1), 1960, pp. 3-5. "On l'a répété cent fois: notre société est peu connue. Pour une large part, nous en sommes encore au niveau des vastes représentations idéologiques concurrentes", p. 3. Il faut admettre cependant que des efforts considérables ont été fournis pour remédier à cette situation depuis quelques années. La récente multiplication des recherches en éducation effectuées ou financées par le Ministère de l'Education, certaines institutions scolaires ou par d'autres groupements tels les syndicats d'enseignants, etc. en témoigne suffisamment. Notre propre recherche se situe d'ailleurs dans ce mouvement.

2. Cuisenier, Jean. La sociologie et ses applications, Revue française de sociologie, VII, 1966, p. 362.

un rôle instrumental: permettre la critique et l'évaluation des mécanismes et objectifs établis et connus et faire apparaître certains phénomènes ou certains problèmes qui ne sont pas encore clairement formulés.

Les pages qui suivent serviront à exposer les phénomènes que nous aurons l'occasion d'abord de décrire pour ensuite parvenir à certaines évaluations et critiques. Bien qu'il ne s'agisse pas là de l'ensemble des thèmes qui seront abordés dans notre recherche, le lecteur pourra en parcourant ces pages se faire une idée plus précise des principaux points qui constitueront l'objet de nos analyses et dont une connaissance de base nous semble essentielle si nous voulons respecter nos objectifs de pertinence et d'utilité sociales de la recherche. Nous avons distingué trois grands types de phénomènes à propos desquels nous ne disposons actuellement que de peu d'informations précises au Québec et que nous aurons l'occasion de décrire. Nous mentionnerons successivement les processus de choix et les cheminements scolaires et professionnels des étudiants, l'univers des valeurs et des idéologies des jeunes et enfin les divers agents directement impliqués dans la pratique de l'éducation au Québec. Par la simple description de ces phénomènes, notre recherche permettra d'apporter certains éléments de réponse à de nombreuses questions que se posent éducateurs, sociologues, administrateurs scolaires et, de façon plus générale, tous ceux qu'intéressent plus ou moins directement les problèmes d'éducation et de travail dans la société québécoise contemporaine.

OBJECTIFS DE DESCRIPTION DES PHENOMENES

Les choix et cheminements scolaires et professionnels

Si l'information concernant les structures du système scolaire et les mécanismes officiels de transition entre les différents niveaux scolaires ou entre le monde scolaire et le marché du travail est effectivement disponible, il en va tout autrement de celle relative aux choix, problèmes et cheminements concrets des acteurs impliqués dans ces structures et mécanismes. En réalité, nous en connaissons beaucoup plus sur le fonctionnement idéal ou prévu de ces mécanismes, tel que perçu et exprimé par leurs initiateurs ou leurs responsables, que sur les processus concrets constitués par l'action des étudiants eux-mêmes. Dans la plupart des cas en effet, nous ne pouvons que prendre connaissance des résultats globaux formés par les cheminements des acteurs[1], sans toutefois pouvoir comprendre comment se forment dans la réalité ces mêmes résultats. Aussi ceux-ci causent-ils parfois certaines surprises, n'étant pas dans la ligne des prévisions qu'on avait faites à leur propos. Ainsi, par exemple, pour ce qui concerne les choix scolaires, on avait estimé, avant la mise sur pied des Cégeps, que la majorité des étudiants s'inscriraient au "programme professionnel". Contre toute prévision, quelque 70% des étudiants avaient opté pour le "programme général" en 1968-69. Si certaines données plus récentes nous sug-

---

1. Même là, plusieurs de ces "résultats globaux" nous sont relativement inconnus présentement; par exemple les taux de succès dans les diverses options, les taux de persévérance et d'abandon scolaires, les taux de chômage selon les multiples spécialités offertes par le système scolaire, etc.

gèrent que cette tendance cherche à se renverser d'année en année[1], nous ne sommes pas plus renseignés aujourd'hui encore sur les comportements concrets des acteurs de cette transformation ou sur les causes ou les facteurs qui président à ces changements. De même, certaines indications existent à l'effet qu'un nombre considérable de finissants des Cégeps ne s'inscrivent pas à l'Université, sans qu'on sache trop pour quelles raisons. Nous savons aussi qu'au niveau secondaire, plusieurs étudiants quittent temporairement l'école pour ensuite revenir poursuivre leurs études[2]. Sans doute ce phénomène existe-t-il aussi aux niveaux collégial et universitaire, mais la connaissance que nous en avons, aussi bien qualitative que quantitative, demeure très réduite. Ce phénomène de l'interruption, temporaire ou permanente, des études nous demeure très peu connu, bien qu'il semble avoir pris beaucoup d'importance depuis quelques années[3].

---

1. Distribution des étudiants des Cégeps selon les programmes d'études:

	1968-69		1969-70		1970-71		1971-72	
	N	%	N	%	N	%	N	%
prog. général	24158	68.1	28598	58.2	34933	55.3	38764	51.4
prog. prof.	11350	31.9	20520	41.8	28193	44.7	35665	48.6

Ces données ne sont valables que pour le secteur public de l'enseignement collégial (cégep). Sources: pour les années 1968-69 et 1969-70, cf. L'Éducation au Québec en 1971, pp. 170-171. Pour l'année 1970-71, cf. Thibault, Mariette, Plus de 72,000 étudiants et 6,000 professeurs au niveau collégial pour l'année 1970-71, Prospectives, 6, (No. 6), 1970, p. 361 et pour 1971-72, cf. Thibault, Mariette, Les effectifs étudiants et le personnel enseignant dans les associations regroupées au CADRE en 1971-72, Prospectives, 8, (No. 1), 1972, pp. 23-24.

2. Tremblay, Léger. Enquête auprès des étudiants qui ont quitté l'école au cours de l'année 1968-69 (10ième, 11ième et Sec. V), Alma, C.S.R. Lac St-Jean, nov. 1969.

3. Pelletier, Diane, Les marginaux du système scolaire, Education Québec, 2, (No. 1), 1971, pp. 9-10.

Les objectifs formulés et les mécanismes mis en place lors de la réforme scolaire touchaient cependant de façon directe les comportements des individus dans le système scolaire ainsi créé. Par exemple, l'objectif de la création d'écoles secondaires polyvalentes était de permettre à chacun de découvrir et de développer ses aptitudes et ses intérêts, quels qu'ils soient[1]. On a ainsi entrepris de placer les étudiants devant un éventail de choix assez considérables, tout en cherchant à rendre ces choix les moins limitatifs et irréversibles possibles[2]. Depuis lors, nous ignorons presque tout des comportements concrets des étudiants dans ces structures, de la manière que les étudiants forment leurs choix et dessinent leurs orientations entre les multiples options qui peuvent s'offrir à eux. Les tentatives d'évaluation et de critique de ces structures nécessitent une connaissance préalable minimale des comportements concrets des individus pour lesquels on a établi ces structures, une connaissance des choix et cheminements réels des étudiants dans le système scolaire et des principaux obstacles qu'ils rencontrent dans ce parcours. De même l'étude des problèmes de transition entre les divers niveaux d'enseignement ou entre le système scolaire et le marché du travail et les tentatives de solution éventuelle de ces problèmes, ne peuvent être fondées que sur une telle connaissance de base des cheminements concrets des étudiants.

Nous nous sommes limités jusqu'à présent aux choix scolaires des étudiants. Cependant des remarques analogues doivent être faites en ce qui concerne leurs choix professionnels. Un des objectifs explicites de la réforme scolaire fut de répondre aux besoins de la société, et plus particulièrement aux exigences

---

1. Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement, volume IV, pp. 7-8; Volume V, p. 225.
2. Ibid, volume II, p. 48.

du progrès économique en matière de main-d'oeuvre[1]. Sans aller jusqu'à spécifier de façon claire ces "besoins de la société", le Rapport Parent concevait la réforme scolaire comme un moyen de résoudre certains problèmes du marché du travail. "En insistant sur le développement des potentialités personnelles des individus, sur leur responsabilité dans le choix de leur orientation, on espérait que le système scolaire allait répondre aux besoins de la société moderne québécoise en devenir..."[2] Un tel postulat semble avoir été rapidement remis en question; nous restons cependant dans l'ignorance des processus concrets à l'oeuvre dans les choix professionnels des étudiants. Il y a quelques années, plusieurs ont lancé des exhortations à la population étudiante d'embrasser des carrières d'ingénieurs, d'administrateurs ou d'économistes qui n'ont pas semblé porter fruit. Peut-être la réforme scolaire a-t-elle modifié les relations entre l'école et le marché du travail: elle n'a pas réglé les problèmes d'ajustement entre les deux.

Pourtant, il est indéniable que le choix d'une occupation constitue un processus très important dans la vie d'un individu[3] tout comme la distribution des individus dans les divers secteurs de l'activité socio-économique constitue un phénomène important de la vie de la société. Aussi nous apparaît-il pertinent de vouloir connaître ces choix et ces processus, ces incertitudes, ces réorientations et ces réalisations effectives des individus actuellement dans le système scolaire.

---

1. Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement, Volume I, p. 76; volume II, pp. 31 et 34; volume IV, pp. 14-15.
2. Ouellet, R., Baby, A., Bélanger, P.W., Les orientations des étudiants du cours collégial, in: Défi et Dilemmes. Québec, Ministère de l'Education, p. 54.
3. "It will not be possible to gain a complete understanding of why people work the way they do without taking into account the factors responsible for their occupational decisions", Rosenberg, Morris, Occupations and Values, Free Press, 1957, p. 128.

Outre cette information sur les choix et les cheminements scolaires et professionnels, notre enquête devrait nous permettre d'obtenir des données sur un phénomène qui a pris de plus en plus d'importance dans notre société depuis quelques années, à savoir les retours aux études, soit à plein temps, soit à temps partiel, d'un certain nombre de travailleurs. En effet, l'ampleur et le nombre de changements qui se sont opérés dans le monde du travail ont obligé beaucoup de travailleurs à retourner aux études. Les taux élevés de chômage que nous avons connus, la disparition de certains métiers et l'apparition de nouveaux emplois ont provoqué le retour à l'école d'un bon nombre d'adultes. Ce qu'on a désigné sous les termes assez ambigüs "d'éducation permanente" et "d'éducation des adultes" a constitué depuis peu une préoccupation importante de tous les paliers de gouvernement. De nombreuses recherches ont été conduites, de nombreux projets ont été mis sur pied et des programmes ont été élaborés tant par les centres de main-d'oeuvre, le Ministère de l'Education, l'Institut Canadien d'Education des Adultes que par les institutions scolaires elles-mêmes[1]. Plusieurs de ces projets ou programmes ne visaient qu'à la formation et au recyclage de la main-d'oeuvre alors que d'autres voulaient atteindre des objectifs beaucoup plus larges et diversifiés.

Il ne saurait être question pour nous d'entrer dans tous les problèmes posés par l'éducation permanente, ni même par les seuls programmes de formation et de recyclage de la main-d'oeuvre. Mais nous disposerons de données sur la jeune clientèle de ces programmes qui permettront sans doute d'apporter plus de lumière sur ces problèmes. Nous pourrons ainsi savoir quelle proportion des jeunes travailleurs de chaque degré de scolarité retournent aux études, après combien de temps y retournent-ils, quelles sont leurs caractéristiques sociales et scolaires, quels cheminements ont-ils

---

1. Pour une revue rapide des travaux effectués dans le domaine de l'éducation des adultes depuis 10 ans, cf. Gagnon, Nicole, L'éducation des adultes: dix ans de travaux, Recherches sociographiques, 13, (No. 2), 1972, pp. 173-229.

suivis, dans quel but retournent-ils aux études et quels obstacles doivent-ils franchir. Autant de questions parmi beaucoup d'autres auxquelles nous serons en mesure d'apporter certaines réponses.

Si nous nous sommes attardés sur ces choix et cheminements concrets des étudiants, c'est qu'ils constituent en fait l'objet principal de notre recherche; ce sont d'abord et surtout ces comportements qui retiendront notre attention et à propos desquels nous recueillerons de l'information. Etant donné qu'il s'agit d'une recherche longitudinale, nous aurons l'occasion de tracer les cheminements suivis par les étudiants de différents niveaux pendant six ans, aussi bien à l'intérieur du système scolaire que sur le marché du travail; aussi nous attacherons-nous à constituer une information de base à propos:

1- Du parcours suivi par les étudiants durant leurs études secondaires, collégiales et universitaires et au sortir de leurs études soit à la suite d'un diplôme, soit sans diplôme, c'est-à-dire les orientations et ré-orientations successives, les hésitations, les reprises, les problèmes et les obstacles rencontrés de même que les raisons alléguées par les intéressés pour expliquer les accidents, heureux ou malheureux, de leur cheminement.

2- Des retours aux études ou à une forme quelconque d'apprentissage, qu'il s'agisse d'une période d'entraînement imposée par l'employeur, de cours de recyclage volontaires, de cours aux chômeurs, de cours suivis spontanément pendant les loisirs ou de retour volontaire aux études à temps complet.

3- Des projets et aspirations que les étudiants entretiennent aux différentes étapes de leur cheminement quant à leurs orientations professionnelles ou à d'éventuels retours aux études et de l'évolution dans le temps de ces projets.

Outre une meilleure connaissance de ce fonctionnement réel du système scolaire et des problèmes effectifs qui s'y posent, les données recueillies à propos des cheminements scolaires pour-

ront nous permettre d'établir des taux globaux de passage entre les différents niveaux et, selon la stabilité de ces taux, de contribuer à une meilleure prévision des effectifs scolaires aux différents niveaux d'enseignement. Des taux analogues pourront être constitués en ce qui concerne la durée moyenne des études selon les niveaux d'enseignement, le passage de l'école au marché du travail, les périodes de chômage, volontaire ou forcé, ou le phénomène de l'interruption temporaire des études.

De même, pour ce qui a trait au marché du travail, serons-nous en mesure d'établir des taux réels d'entrée dans certaines professions ou de mesurer l'ampleur du phénomène des ré-orientations sur le marché du travail. Nous pourrons de plus élaborer certains profils descriptifs de corps professionnels ou de groupes de professions à partir des caractéristiques des étudiants qui s'y engagent réellement. Notre recherche contribuera ainsi à constituer une meilleure information de base non seulement à propos du système scolaire, mais aussi en ce qui concerne les catégories professionnelles formées par la division du travail dans notre société.

Ainsi, le fait d'adopter comme principal objet d'étude les cheminements concrets des jeunes, tant dans le système scolaire qu'à l'extérieur de celui-ci, nous permettra d'apporter certains éléments de réponse aux questions que se posent ceux qui s'intéressent aux problèmes d'éducation et de travail; nous serons ainsi en mesure de fournir une information de base nécessaire à l'élaboration de toute politique scolaire qui se voudrait centrée sur l'étudiant, selon le voeu de la Commission Parent.

Il est en outre deux questions, directement reliées aux cheminements des étudiants, sur lesquelles nous aurons l'occasion de nous attarder de façon plus particulière: celle de la persévérance scolaire et celle de l'abandon des études, c'est-à-dire du phénomène "drop out".

La persévérance scolaire

Ce fut sans doute là une des premières questions à avoir donné lieu à tant d'efforts systématiques de recherche sociologique dans le domaine de l'éducation au Québec, et cela avant même la formation d'une Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement. Qu'on se rappelle que le phénomène de la persévérance scolaire a constitué le thème du premier congrès de l'Association d'Education du Québec en 1961; de nombreuses recherches sociologiques, plus ou moins partielles, avaient été entreprises quelque temps auparavant, qu'il serait trop long d'énumérer ici, et dont les résultats ont été présentés lors de ce congrès. Il s'agissait alors de "faire mieux comprendre certains aspects de la réalité scolaire, aspects liés de très près à la population qui utilise l'école, institution sociale, comme moyen d'atteindre à une participation sociale la plus complète et la mieux adaptée possible"[1]. On avait choisi la persévérance comme thème du congrès parce que ce problème apparaissait comme "des plus urgents à résoudre dans notre province où la fréquentation scolaire est nettement inférieure à celle qu'on observe dans les autres provinces canadiennes"[2]. Plusieurs recherches furent alors effectuées dans un but purement descriptif, afin d'obtenir une information de base sur ce phénomène au Québec, tandis que quelques autres, plus rares, tentèrent quelques éléments d'explication. Il n'y a pas lieu pour nous ici de résumer les résultats de ces études. Nous n'en rappellerons qu'un seul qui fut sans doute le plus important et le plus commun à toutes les recherches: c'est le rôle de première importance joué par les facteurs socio-économiques, et plus particulièrement les facteurs d'origine sociale, dans les comportements scolaires des étudiants, surtout ceux relatifs à la persévérance scolaire[3]. Par exem-

---

1. Martel, Réginald, Etudes sur la fréquentation scolaire et la persévérance scolaire: deux réponses à une même inquiétude, Québec, Association d'Education du Québec, miméo, 1961, p. 2.

2. Extrait du document présenté à l'assemblée générale de l'A.E.Q. en mai 1959, in: Bélanger, P.W., La persévérance scolaire dans la province de Québec: Essai d'explication sociologique, Québec, A.E.Q., miméo, 1961, p. XII.

3. Bélanger, P.W., idem, pp. 98-122.

ple, on s'est aperçu, par les résultats d'une enquête touchant plus de 40,000 finissants du cours primaire (7ième année), que l'abandon des études dès la fin de la 7ième année ne se produisait pas de façon uniforme dans toutes les strates sociales; ainsi ce cheminement des étudiants était "statistiquement inexistant chez les enfants de professionnels, de semi-professionnels et de propriétaires ou gérants de grandes entreprises"[1]. L'importance des facteurs d'ordre socio-économiques semblait capitale dans la décision d'abandonner ou de poursuivre des études au-delà de la 7ième année. L'enquête révélait en outre un taux d'abandon de 10% à la sortie du cours primaire.

Il est indéniable que ces résultats ont influencé ceux qui oeuvraient à la transformation du système d'éducation au Québec, et particulièrement les membres de la Commission Parent formée ultérieurement, dans leurs efforts de démocratisation de l'enseignement. Depuis lors, cependant, peu de recherches, autres que locales, ont été entreprises au Québec sur ce phénomène. La preuve en est que, par exemple, nulle part nous ne pouvons trouver pour le Québec de taux d'abandon des études, même globaux, c'est-à-dire sans spécification selon l'origine sociale, le type d'institution scolaire ou d'autres variables pertinentes du même genre. Il est important, croyons-nous, de combler cette lacune dans l'information relative à l'état de notre système scolaire. Notre recherche nous permettra d'établir ces taux d'abandon (et de persévérance) scolaire par degrés de cours en fonction de nombreuses variables telles l'origine sociale, l'âge, la région, la langue, le type d'institution scolaire et les programmes d'études.

De plus, non seulement avons-nous l'intention de répondre à ces questions touchant l'ampleur du phénomène d'abandon des études et de persévérance scolaire, nous aurons aussi l'occasion de pouvoir connaître les cheminements réels de ceux qui abandonnent et de ceux

1. Tremblay, Jacques, L'abandon des études, Québec, A.E.Q., 1961, mimeo, p. 8.

qui poursuivent leurs études, le genre de travail qu'ils sont appelés à faire, les problèmes de chômage rencontrés de même que les raisons qu'ils donnent du choix de leur cheminement. Il est certain que la simple description de ces phénomènes, que nous tenterons d'ailleurs d'expliquer de façon approfondie par la suite, pourra fournir à tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation une information essentielle pour prendre le pouls de notre système scolaire.

L'abandon des études: le phénomène drop-out

Depuis assez longtemps déjà, les Américains ont été sensibilisés à ce qui a été appelé le "phénomène drot-out". En fait, dès le début des années '60, ce qui n'était jusque là qu'un phénomène social assez marginal et ignoré est devenu, à la suite de plusieurs interventions d'hommes politiques en vue, un véritable "problème national". C'est ainsi que le Président Kennedy, et plus tard, le Président Johnson lancèrent de vastes campagnes nationales en vue de réduire l'extension du phénomène. On utilisa largement les moyens de communication de masse, on mit sur pied plusieurs recherches, on effectua de nombreuses expériences et de nombreux programmes spéciaux afin d'en arriver à un plus grand contrôle du phénomène. Il devint ainsi un objectif politique d'inciter les étudiants à poursuivre leurs études et aussi d'inciter ceux qui les avaient déjà abandonnées à réintégrer les cadres de l'école. Il est ici hors de notre propos de chercher les raisons et les processus de cette problématisation soudaine du phénomène, de la transformation d'un phénomène social en un "problème" social et politique.

Si le phénomène fut rapidement identifié et transformé en problème aux Etats-Unis, il n'en fut pas ainsi au Québec. La reconnaissance d'un certain phénomène "drop-out" en effet ne s'y est faite que très récemment.[1] Non certes qu'il n'existait pas auparavant de "drop-out", mais plutôt que, engagée dans le vaste mouvement de la réforme scolaire, la société québécoise ne laissait aucune place dans son discours à la formulation directe d'un tel phénomène. Il n'y a pas lieu ici non plus

1. Il faut se rappeler ici que ce texte a été écrit il y a cinq ou six ans déjà.

de tenter d'expliquer cette "absence" du phénomène dans la problématique de l'éducation au Québec durant les années '60. Nous nous contenterons de constater une telle absence: nulle part le Rapport Parent non plus que les ouvrages de critique ou d'évaluation de la réforme scolaire au Québec, ne soulèvent ce phénomène. La problématique se fait entièrement en termes de démocratisation de l'enseignement, de persévérance scolaire, d'égalité des chances d'accès et de réussite aux divers niveaux d'instruction et de possibilités d'emploi sur le marché du travail. A l'intérieur de cette problématique, il n'y avait pas de "drop-out": il n'y avait que des étudiants plus ou moins "persévérants", plus ou moins "favorisés" et des travailleurs plus ou moins "qualifiés" pour se trouver un emploi dans le monde du travail.

Il serait sans doute assez long et difficile d'expliquer l'émergence du phénomène drop-out au Québec de même que sa transformation en "un des problèmes les plus cruciaux du Québec". Nous pouvons cependant faire l'hypothèse que cette émergence n'est pas indépendante du caractère de plus en plus problématique attaché depuis quelque temps au système scolaire au Québec, des contestations diverses dont a été l'objet ce système d'éducation. Ainsi, en 1968, après une période de contestation étudiante dans les cégeps, le Ministre de l'Education en poste ne pouvait concevoir que le système scolaire lui-même pouvait être problématique pour les étudiants: les problèmes ne se posaient qu'au niveau des "débouchés après le cours collégial"[2], c'est-à-dire au niveau du marché du travail ou des chances d'accès à l'Université.

Quelles que soient les explications possibles que l'on puisse apporter à l'émergence des phénomènes "drop-out", il semble qu'il ait pris soudainement beaucoup d'importance en quelques années. D'abord visible et identifié au niveau collégial et universitaire[3], il le de-

---

1. Diane Pelletier. "Les marginaux du système scolaire", Education Québec, vol. 2, no. 1, septembre 1971, p. 9.
2. Hebdo-Education, VIème année, no. 13, 22 octobre 1968, pp. 97-103.
3. Lazure, Jacques, La jeunesse du Québec en révolution, p. 90.

vient aussi de plus en plus, semble-t-il, au niveau secondaire[1]. Cependant, si l'augmentation quantitative du phénomène cause certaines inquiétudes, c'est surtout qualitativement qu'il fait problème, c'est que ce mouvement d'abandon des études reste actuellement difficilement explicable. Depuis quelque temps, plusieurs se sont interrogés sur cet aspect qualitatif du phénomène. Certains ont tenté de définir certains types d'abandon: "abandon traditionnel", "abandon idéologique"[2], etc. D'autres y ont vu un mouvement d'anti-intellectualisme[3], tandis que d'autres encore ont traité de types différents de marginalité[4]. Mais en réalité, nos connaissances du phénomène sont encore très limitées et incertaines.

Les résultats de notre recherche permettront d'apporter certaines réponses à des questions qui se posent à propos du phénomène drop-out. Nous pourrons ainsi répondre à des questions touchant l'ampleur du phénomène et les cheminements suivis par les drop-out: quels sont les étudiants qui laissent l'école avant la fin du secondaire? du collégial? de l'université? Que font-ils alors? Quel genre de travail exécutent-ils? Quelles raisons donnent-ils de leur abandon? Retournent-ils aux études après une expérience de travail? Sont-ils différents selon certains aspects, de ceux qui terminent leurs études? Ce sont là des questions dont les réponses permettront une connaissance plus grande de ce phénomène identifié de façon récente dans la société québécoise et encore très mal connu.

---

1. Pelletier, Diane, op. cit., p. 9.
2. Ibid.
3. Lazure, Jacques. "Les jeunes Québécois encore à l'âge métaphysique". Prospectives, vol. 6, no. 1, février 1970, p. 39 et ss.
4. Rocher, Guy. "La marginalité sociale: un nouveau réservoir de contestation". Le Québec qui se fait, pp. 41-47.

L'univers des valeurs et des aspirations des jeunes

S'il est vrai que les choix et cheminements scolaires et professionnels des étudiants constitueront les principaux phénomènes à propos desquels nous pourrons fournir une information de base dans notre société, il n'est pas dit que nous entendons nous y limiter. Ainsi, par exemple, il entrera dans nos objectifs de décrire et d'étudier l'univers plus vaste des diverses aspirations et des valeurs véhiculées par les jeunes.

Depuis quelques années, de nombreuses études ont été conduites sur les valeurs des jeunes, les idéologies qu'ils proclament et les aspirations qu'ils entretiennent; d'aucuns ont parlé de sous-cultures, d'autres de conflits des générations, certains ont parlé de nouvelle classe sociale, d'autres de mouvements sociaux. Il ne s'agit pas pour nous de résumer ces diverses perspectives adoptées pour l'analyse des phénomènes relatifs à la jeunesse dans nos sociétés contemporaines; qu'il nous suffise de noter que toutes ces études procèdent en fait d'une série de définitions et d'interrogations plus sociales que scientifiques: l'identification d'une nouvelle catégorie sociale, de fait assez indéterminée, qu'on appelle "la jeunesse", est un fait nouveau des sociétés industrielles. S'il y a toujours eu des jeunes, la jeunesse est une nouvelle catégorie sociale qui ne devient importante que par le caractère inédit des problèmes qu'elle pose[1]. "Ce n'est pas la jeunesse qui a changé ainsi brusquement par une sorte de mutation de l'espèce, c'est la société qui a changé. Mais ce sont précisément les bouleversements de cette société qui posent aujourd'hui le problème de la jeunesse en termes nouveaux"[2].

---

1. cf. Rioux, Marcel, Jeunesse et société contemporaine, Leçon inaugurale, Université de Montréal, 11 mars 1965, Montréal, P.U.M., 1969; Copferman, Emile, Problèmes de la jeunesse, Paris, Maspero, 1967, chapitre 1.

2. Bouchard, Georges et Davranche, Maurice, Enquête sur la jeunesse, Paris, Gallimard, (Coll. "Idées"), 1968, p. 24.

Aujourd'hui, plus que jamais semble-t-il, les jeunes ne cessent d'étonner et de dérouter; le "malaise de la jeunesse" semble en réalité beaucoup plus un "malaise de la société" face à des nouveaux comportements des jeunes[1]: mouvements de contestation, importance des voyages, des manifestations artistiques, surtout musicales, activisme et "dé-participation", etc. Autant de phénomènes, souvent contradictoires attribués à une jeunesse dont on ne parvient jamais à discerner les limites et les caractéristiques; mais aussi peut-être autant de comportements qui semblent constituer les signes d'autres valeurs et d'autres aspirations que celles permises et encouragées par la société actuelle, qui peuvent être en fait "annonciateurs d'une nouvelle étape de l'évolution socio-culturelle"[2].

Par ailleurs, du fait que la jeunesse devient une catégorie sociale ambiguë et problématique dans nos sociétés, on assiste à une multiplication des initiatives de divers groupements et organismes dans le but de répondre à ces aspirations et à ces valeurs des jeunes. Les changements dans l'institution scolaire visent un tel objectif[3]. Mais ces initiatives débordent rapidement le cadre de l'école. Il n'est aucun parti politique qui ne déclare vouloir se mettre à l'écoute des jeunes et leur faire une place au sein de leur organisation; les organismes de loisirs se multiplient et diversifient leurs activités afin de répondre à leurs aspirations; l'idée d'une "politique de la jeunesse" devient courante au moment où les gouvernements de tous les niveaux cherchent à élaborer divers programmes afin de répondre à ces aspirations et de respecter ces valeurs des jeunes. La multiplication des conférences et des recherches sur la "jeunesse" confirme le caractère problématique de cette catégorie sociale dans nos sociétés, en même temps que le peu de connais-

---

1. Lapassade, G., L'entrée dans la vie, Paris, Edition de Minuit, 1963, p. 188 et ss. De même M. Rioux montre comment ces comportements sont inédits, ne pouvant être rapportés à des phénomènes connus tels que la délinquance ou les contestations dues à des conflits d'intérêts entre générations, etc. cf. Rioux, M., op. cit.

2. Rioux, M., op. cit., p. 9.

3. "Vivre pour le système scolaire, c'est tenir compte des besoins, des intérêts et des aspirations des étudiants", Allocution du Ministre de l'Education, 14 septembre 1970, in: L'Education au Québec en 1971, p. 3.

sances que nous avons de ces valeurs et de ces aspirations[1].

Notre recherche permettra d'apporter certains éclaircissements à propos de cet univers de valeurs et d'aspirations des jeunes. Ainsi, nous décrirons les perceptions et les aspirations qu'ils ont face à diverses institutions. L'institution scolaire, bien sûr, y prendra une place de choix, d'autant plus qu'elle a été régulièrement remise en question ou tout au moins fortement critiquée par divers groupes sociaux, dont les jeunes eux-mêmes, depuis quelques années dans notre société[2]. Nous chercherons à éclairer ce que les jeunes pensent et attendent de l'école et, de façon plus générale, de l'éducation. Nous ne nous limiterons pas cependant au domaine de l'éducation; d'autres phénomènes et d'autres institutions seront impliqués; par exemple, les positions socio-politiques des jeunes, les images qu'ils entretiennent des changements à venir au Québec et les attitudes qu'ils peuvent avoir face à ces changements; leurs perceptions, leurs attentes ou leurs projets par rapport à l'institution familiale, au marché du travail, leurs attitudes face à la position et au rôle de la femme dans la société, leurs conceptions du syndicalisme et leurs aspirations quant à l'organisation de la société. Ce n'est là, bien sûr, qu'un échantillon des points que nous pourrons éclairer. En outre, étant donné qu'il s'agit d'une recherche longitudinale, nous aurons la possibilité d'étudier les changements dans ces valeurs et ces aspirations selon les divers événements et les accidents de parcours qui pourraient survenir dans la vie de nos informateurs. Mentionnons enfin que si la connaissance de cet univers des valeurs des jeunes peut être un objectif précis et spécifique de notre recherche, elle est aussi essen-

---

1. Ceci est particulièrement vrai au Québec où il n'existe que très peu de recherches en ce domaine, cf. Rioux, M., op cit.; Rioux, M. et Sévigny, R., Les Nouveaux Citoyens, Enquête sociologique sur les jeunes du Québec éditée par le Service des Publications Radio-Canada, Montréal, 1965. Mentionnons l'étude de Szpakowska, J.K. et Laplante, M., Profils culturels des jeunes montréalais, Université de Montréal, Publication de l'École de Bibliothéconomie no. 3, 1970, et les ouvrages de J. Lazure, La jeunesse du Québec en révolution, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1970 et L'asociété des jeunes québécois, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1972, qui ne comportent cependant aucune recherche empirique.

2. Voir, par exemple, le volume de Yves Doré et Serge Bureau, Les Zoogep, camp de concentration(s), Saint-Félicien, Les Editions tribales, 1973, de même que l'ouvrage collectif Si Cégep m'était conté, Sherbrooke, Les presses coopératives, 1972. Aussi les travaux de J. Lazure, op. cit.

tielle pour l'explication de l'objet premier de notre étude. Il est vain, croyons-nous, de chercher à comprendre et à expliquer les orientations scolaires et professionnelles des étudiants si nous ignorons délibérément quel sens ils accordent eux-mêmes à ces orientations, à l'école, au travail, et à l'avenir aussi bien collectif qu'individuel, bref si nous ignorons les valeurs qui sont reliées plus ou moins directement à leurs choix et à leurs comportements.

Les agents de l'éducation

L'activité éducative n'implique pas uniquement les étudiants, mais fait intervenir d'autres agents dont l'influence réelle n'est pas encore très bien établie. Le Rapport de la Commission Parent[1] s'attachait à définir les rôles de chacun de ces agents et à proposer des mécanismes de communication afin d'atteindre un fonctionnement plus harmonieux et démocratique du système scolaire. C'est ainsi,par exemple,que les commissaires ont entrepris de spécifier les droits et devoirs des enseignants et des parents, le rôle des parents dans l'éducation et les relations entre la formation scolaire formelle et l'éducation dispensée au foyer. Le "Comité Scolaire" fut défini comme "l'intermédiaire entre le groupe des parents et la direction de l'établissement"[2]. Le Rapport Parent n'allait pas beaucoup plus loin que la constatation de cette pluralité des agents de l'éducation; il faisait peu de cas des différences de conception et d'idéologie ou des conflits d'intérêts qui peuvent exister entre ces groupes d'agents, et donc des problèmes qui peuvent se poser du fait de ces divergences. Bien sûr, peut-on lire, "Parents et maîtres voient l'enfant sous des angles différents" mais il s'agit de "conjuguer leurs observations et leur réflexion en vue du bien de l'élève"[3].

---

1. Le titre même de cette partie est celui de la toute dernière partie du Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement, cf. vol. V, partie C., "Les Agents de l'Education", pp. 195-269. Le Rapport définissait ces agents comme étant les enseignants, les parents et les étudiants. Nous ajouterons pour notre part les principaux d'école.
2. Volume V, p. 225.
3. Volume V, p. 225.

Aujourd'hui l'institution scolaire n'est plus un milieu homogène et relativement harmonieux, elle est désormais constituée de groupes distincts dont les perceptions, les valeurs et les intérêts sont différents (et parfois même opposés). Il semble que l'éducation formelle soit souvent un terrain de conflits entre ces divers agents; l'époque est révolue où l'unique institutrice du village dispensait à quelques élèves une éducation en continuité avec celle dispensée par les parents. Des différences existent maintenant entre les valeurs et objectifs des enseignants, des administrateurs scolaires et des parents. Une récente enquête du Protestant School Board of Greater Montreal ne laissait aucun doute à ce propos.[1] Sur de très nombreux points, surtout relatifs à l'institution scolaire et à son organisation, ce qui était le thème central de l'enquête, les différences étaient considérables entre les parents, les enseignants, les administrateurs scolaires et les étudiants. Par exemple, on pouvait y voir que les objectifs les plus importants qu'assignait chacun de ces groupes à l'éducation différaient considérablement.[2] Une connaissance des systèmes scolaires actuels ne peut ignorer ces différences et ces conflits, pas plus que les points d'accord qui existent entre ces agents. Nous ne disposons présentement que de très peu d'informations concrètes quant à ces divergences ou ces rapprochements dans notre milieu; nous en connaissons encore moins l'impact sur l'activité éducative elle-même.

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, notre recherche ne s'intéresse pas seulement aux étudiants, mais aussi à ces divers agents de l'éducation, les parents, les enseignants et les principaux d'écoles. En plus de nous permettre de mesurer l'influence de ces divers agents sur les valeurs et les orientations des étudiants, la recherche que nous entreprenons rendra possible l'étude et la comparaison de certaines caractéristiques de ces différents agents: c'est ainsi que nous pourrons contribuer à

---

1. Chalmers, R. et McPhie, Gloria. 1,000,000 Opinions, A report of Social Values Survey, Montréal, P.S.B.G.M., 1972.

2. Ibid, pp. 94-95.

l'accroissement de la connaissance de notre système scolaire en dressant des profils descriptifs de ces divers groupes d'agents. Nous pourrons dégager les objectifs qu'ils attribuent à l'école, les valeurs qu'ils cherchent à véhiculer, les perceptions qu'ils ont de l'éducation et du monde du travail, des jeunes et de leurs valeurs, les attentes qu'ils formulent et les types de relations qu'ils entretiennent entre eux et avec les étudiants, les évaluations qu'ils font de l'école, du travail, du domaine politique et de l'avenir socio-politique du Québec. Nous aurons aussi un certain nombre d'informations sur la structure du milieu familial des étudiants, les relations de pouvoir dans les familles et le type d'éducation qui leur est dispensée par leurs parents. Ces phénomènes ne sont ici énumérés qu'à titre indicatif et ne couvrent nullement l'ensemble des questions qui peuvent se poser relativement à cette diversité des agents. Une simple information de base à propos de ces phénomènes peut cependant se révéler très utile pour une compréhension plus poussée du fonctionnement du système scolaire actuel et des processus effectifs de l'éducation dans la société québécoise contemporaine.

OBJECTIFS D'EVALUATION ET DE CRITIQUE

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné précédemment, l'utilité sociale de notre recherche ne se limitera pas à rendre disponible de l'information descriptive de base à propos de certains phénomènes peu connus de notre système d'éducation et de notre société. L'évaluation et la critique de certains aspects du système scolaire et, par suite, de l'organisation sociale plus globale constituent un autre type d'utilité sociale de la recherche.

Au niveau le plus général, les comparaisons de nos résultats avec ceux d'autres recherches du même genre pourront se révéler très précieuses dans cette entreprise d'évaluation et de critique. En effet, dans les sciences sociales, l'étude comparée de plusieurs populations ou d'une même population à divers moments remplit au moins deux fonctions importantes: elle est d'abord le principal substitut du laboratoire des sciences naturelles, puisque c'est la manière la plus sûre d'observer les variations résultant de la présence ou de l'absence de certains facteurs ou du changement de quelques-uns de ces facteurs; mais elle est aussi le principal moyen de relativiser les observations effectuées, de permettre un jugement sur une situation décrite par certains résultats[1]; ainsi la comparaison d'une population à divers moments permet de mesurer l'évolution des caractéristiques de cette population et les changements qui ont eu lieu; la comparaison de populations différentes permet de "situer" les caractéristiques des populations concernées, c'est-à-dire de les replacer dans une perspective relativisée et de les soumettre de ce fait à un regard critique. La comparaison de caractéristiques générales de populations différentes nous apporte ainsi souvent davan-

---

1. Hyman, Herbert Survey Design and Analysis, The Free Press, 3ième édition, 1960, pp. 126 et suivantes.

tage que l'étude détaillée de nombreuses caractéristiques précises d'une seule population à un moment donné.

La démarche comparative indique les carences, les retards, les imperfections et les lacunes d'un système; aussi est-elle souvent utilisée dans l'évaluation et la critique des mécanismes en place et dans l'élaboration de politiques de changement de ces mécanismes.

Cette dimension comparative a toujours été primordiale depuis les origines de notre recherche. Etant donné son caractère longitudinal, les comparaisons d'une même population à différents moments du temps seront donc possibles: par définition elles constitueront l'essentiel de notre démarche. Aussi n'insisterons-nous pas ici sur ce type de comparaisons pour nous attacher davantage aux comparaisons avec des résultats d'autres recherches menées auprès de populations différentes.

Nous aurons d'abord l'occasion de comparer nos résultats, obtenus au Québec, avec des données analogues recueillies en Ontario à peu près simultanément à notre première cueillette de données. En effet, MM. John Porter et Bernard Blishen ont mené en 1971 une enquête assez semblable à la nôtre auprès des jeunes de l'Ontario. Nous avons pu organiser quelques rencontres avec ces chercheurs de façon à ce que certaines parties de leur questionnaire et du nôtre soient identiques; ceci nous permettra de comparer les jeunes de l'Ontario à ceux du Québec selon certaines variables, notamment selon leurs aspirations scolaires et professionnelles, leurs attitudes face à l'école, au travail, à la société actuelle, etc. En outre, en prévision de ces possibilités de comparaison des données, MM. Porter et Blishen ont tiré un échantillon plus fort de francophones ontariens que celui qu'ils auraient normalement constitué en ne tenant compte que de la proportion des jeunes francophones par rapport à la population étudiante totale de l'Ontario. Les comparaisons que nous avons l'intention d'effectuer avec les résultats de l'enquête dirigée par MM. Porter et Blishen en Ontario pourront nous permettre

de relativiser quelques-uns des résultats de notre propre recherche au Québec et de mieux juger de l'état de nos milieux scolaires respectifs.

Par ailleurs, en 1965, Raymond Breton[1] a dirigé pour le compte du Ministère fédéral du Travail et de la Main-d'oeuvre, une étude sur les orientations scolaires et professionnelles des étudiants du cours secondaire à travers l'ensemble du Canada. Etant donné que nous avons tenu compte dans l'élaboration de nos hypothèses et dans la confection de nos instruments de cueillette de cette recherche de Raymond Breton, il nous sera possible de comparer nos résultats avec ceux qu'il avait obtenus à cette époque. Cette enquête nous fournira ainsi un second point de comparaison, à la fois entre deux populations différentes et à des moments différents. Une telle démarche nous permettra de connaître les changements qui se sont opérés depuis sept ans notamment dans les orientations scolaires des étudiants québécois, dans leurs attitudes et leurs valeurs et dans les difficultés anticipées face à la réalisation de leurs aspirations. Nous nous efforcerons ainsi d'évaluer l'importance effective des changements qui ont été instaurés dans la structure scolaire au Québec depuis ce temps.

Enfin, un dernier ensemble de comparaisons sera possible avec un certain nombre de recherches conduites en pays étrangers, surtout aux Etats-Unis, portant sur des phénomènes similaires à ceux qui nous intéressent ici. Ce sera le cas des études auxquelles nous avons emprunté des instruments de recherche, par exemple celle de M. Rosenberg[2]. Mais ce sera plus encore le cas des recherches longitudinales menées auprès de cohortes d'étudiants comme cel-

---

1. Breton, Raymond, Projets d'avenir des étudiants canadiens: sommaire des données fondamentales: volume 1, Ottawa, Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, 1967 et Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne, Ottawa, Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, 1972.

2. Rosenberg, Morris, op. cit.

le qui a été faite au Center for Research and Development in Higher Education de Berkeley (Californie), connue sous le nom de SCOPE, ou de celle qui a été conduite à l'"Institute for Social Research" de l'Université de Michigan connue sous le nom de "Youth in Transition"[1]. Tout comme les comparaisons de nos résultats avec ceux de R. Breton et de J. Porter et B. Blishen, celles que nous ferons avec les résultats de ces études américaines devraient nous permettre de porter plus facilement un regard critique sur la situation au Québec telle que décrite par les résultats de notre recherche et aussi de prêter attention à des phénomènes qui, sans cela, passeraient peut-être inaperçus. Ces entreprises comparatives nous serviront de plus à mieux distinguer les problèmes particuliers au milieu québécois de ceux qui se retrouvent de façon plus générale dans la société nord-américaine.

Outre ces comparaisons avec les résultats d'autres recherches, nous nous attacherons à faire le point de façon plus spécifique sur certains aspects de notre système scolaire et à évaluer un certain nombre de mesures adoptées, de politiques et de mécanismes mis en oeuvre dans notre société pour atteindre certains objectifs explicitement poursuivis. Dans un bon nombre de cas, il s'agira d'abord pour nous de mesurer l'écart entre ces objectifs ou ces idéaux définis par certaines instances socio-politiques et les phénomènes effectivement observés dans la réalité scolaire et sociale. Ce sont quelques-uns de ces thèmes que nous présentons dans la suite de ce texte; il faudra cependant éviter de trop attendre de ces entreprises; nous l'avons déjà mentionné, il ne faut pas croire que

---

1. Cette recherche est terminée et plusieurs publications sont déjà disponibles: Bachman, J.G., Kahn, R.L., Mednick, M.T., Davidson, T.N., Johnston, L.D., Youth in transition, vol. I: Blueprint for a Longitudinal Study of Adolescent Boys, 1967; Bachman, J.G., Youth in Transition: Vol. II: The Impact of Family Background and Intelligence in Tenth Grade Boys, 1970; Bachman, J.G., Green, S., Wirtanen, I., Youth in Transition, Vol. III: Dropping Out-Problem or Symptom?, 1971; Davidson, T.N., Youth in Transition, Vol. IV: Evolution of a Strategy for Longitudinal Analysis of Survey Panel Data, 1972; et Johnston, J., Bachman, J.G., Youth in Transition, Vol. V: Young Men and Military Service, 1972, Ann Arbor: Survey Research Center, Institute for Social Research.

la recherche scientifique résolve tous les problèmes et apporte toutes les réponses aux multiples questions qui peuvent se poser dans notre société. Nous sommes conscients que nos possibilités sont beaucoup plus modestes et c'est dans cette conscience de nos limites que nous désirons exposer dans la suite de ce texte les principaux points et les principaux mécanismes qui feront l'objet d'évaluation de notre part. Aussi préciserons-nous pour chacun des points mentionnés plus bas les variables impliquées dans l'analyse, afin que le lecteur puisse se faire une idée claire et surtout des attentes réalistes par rapport aux produits possibles de nos travaux sur ces sujets.

La démocratisation de l'enseignement

La démocratisation de l'enseignement fut sans doute un des premiers et des principaux objectifs qu'a pu se donner la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec. Les commissaires écrivaient en effet au début de leur Rapport: "Le système d'éducation poursuit une triple fin: donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et ses goûts; préparer l'individu à la vie en société... Les écoles de la province de Québec doivent donc être accessibles à chaque enfant, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale. Et ces écoles doivent offrir à tous des services d'une qualité et d'une diversité à peu près comparables afin que l'écolier des régions rurales de Gaspésie ou d'Abitibi ou des territoires non organisés de la Côte Nord ne soit pas trop défavorisé par rapport au citadin".[1] La réforme de l'éducation au Québec

1. Rapport Parent, vol. I, pp. 75-76.

s'est faite en grande partie pour réaliser cet objectif d'égalité de tous devant l'école:[1] "Le droit de chacun à l'instruction, idée moderne, réclame que l'on dispense l'enseignement à tous les enfants sans distinction de classe, de race, de croyance; et cela de l'école primaire jusqu'à l'université; l'éducation n'est plus, comme autrefois, le privilège d'une élite"[2]. Dès lors, des efforts considérables ont été fournis, notamment par le Ministère de l'Education du Québec, pour mettre en place l'infrastructure nécessaire à la réalisation de ces objectifs. De nombreuses écoles furent construites, un programme de régionalisation scolaire, connu sous le nom d'Opération 55, fut entrepris afin de diminuer et, idéalement, de faire disparaître les disparités régionales au Québec dans le secteur de l'éducation. De même un important service de bourses et d'aide aux étudiants fut mis sur pied qui visait à diminuer les problèmes financiers de la poursuite des études jusqu'aux niveaux supérieurs de l'enseignement et à assurer ainsi le droit à l'éducation des étudiants provenant des strates socio-économiques les plus basses de la société.

En ce qui a trait à la structure pédagogique, l'école chercha à faire éclater la rigidité de ses programmes d'études. On s'efforça alors de dispenser, surtout aux niveaux secondaire et collégial, une formation vraiment polyvalente, permettant une meilleure adaptation des jeunes aux changements technologiques et retardant le plus possible l'irréversibilité de leurs choix et de leurs orientations scolaires[3]. On espérait ainsi que l'école accroisse son influence de façon à niveler les différences dans les aptitudes intellectuelles

---

1. Dans le Discours de la Rentrée de 1970, le Ministre de l'Education déclarait: "Pour l'essentiel, la réforme scolaire au cours des années '60 visait la démocratisation et l'accessibilité de l'enseignement c'est-à-dire la possibilité pour chacun de bénéficier de l'enseignement public indépendamment de l'origine ethnique, de la situation sociale, de la provenance géographique ou de l'appartenance religieuse" in: L'Education au Québec en 1971, p. 4.
2. Rapport Parent, vol. I, p. 72.
3. Rapport Parent, vol. II, p. 48.

et le rendement académique dues au milieu social d'origine des étudiants. Ainsi au niveau secondaire, on entreprit de décloisonner les cours de façon à ce que les étudiants puissent choisir non plus des sections, mais les cours dans les matières qui correspondaient le plus à leurs goûts et à leurs aptitudes. Dans le document portant sur les modalités d'application de l'école polyvalente, on émettait même l'idée de ne pas utiliser exclusivement le critère des aptitudes intellectuelles pour la répartition des étudiants dans les diverses options; on cherchait de plus à permettre à tous les étudiants de progresser selon leur propre rythme individuel[1]. Ce furent là autant de mesures relatives à la structure de l'école polyvalente qui visaient à minimiser les effets discriminatoires du milieu d'origine des étudiants.

De même, au niveau post-secondaire, on a créé un réseau de Collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP), publics, gratuits et établis dans toutes les régions du Québec afin de rendre accessible à tous l'enseignement de niveau collégial. La création des différents campus de l'Université du Québec visait aussi de façon explicite un tel objectif pour la formation universitaire.

Nous n'avons énuméré ici, de façon bien sommaire, que quelques-unes des principales mesures qui ont été adoptées dans le but d'atteindre une plus grande démocratisation de l'enseignement au Québec. A la suite de ces efforts considérables qui ont été fournis et de tant de gestes concrets qui ont été posés, notamment par le Ministère de l'Education, il nous apparaît important de mesurer maintenant dans quelle mesure cet objectif est actuellement atteint de façon concrète dans la réalité québécoise, ailleurs que dans les textes législatifs et les discours des administrateurs scolaires ou des hommes politiques.

---

1. L'école coopérative, polyvalence et progrès continu: Commentaires sur le règlement no. 1 du Ministère de l'Education, document d'éducation no. 2, Québec: Ministère de l'Education, sept. 1966.

Nombreux sans doute sont ceux qui croient que ces objectifs de la réforme scolaire sont atteints, que la démocratisation de l'enseignement est maintenant réalisée. En fait, rien n'est moins certain; une assez longue tradition de recherche en sociologie de l'éducation sur ce problème nous suggère que de nombreux obstables sont à franchir pour atteindre cet objectif. Andrew Pearse, par exemple, dans une tentative de synthétiser les divers travaux sur ce problème en France, notait l'écart trouvé par tous les chercheurs entre "l'idéologie démocratique officielle et le fonctionnement effectif du système d'enseignement".[1] Aux obstacles d'ordre économique viennent s'ajouter, selon plusieurs travaux, d'autres types d'obstacles d'ordre culturel qui empêchent la réalisation de ces objectifs[2]. L'inégalité devant l'école est liée à une inégalité devant la culture, de sorte qu'il ne s'agit pas uniquement de minimiser les obstacles d'ordre financier pour en arriver à une réelle démocratisation de l'enseignement. De même l'importante enquête menée aux Etats-Unis sur ce problème il y a quelques années et dirigée par J.S. Coleman montrait clairement que, dans ce pays qui passait pour un modèle de démocratie dans le domaine de l'éducation et où l'école devait avoir pour fonction de réduire les inégalités sociales, les inégalités devant l'école, loin de s'amenuiser, augmentaient entre les divers groupes ethniques, particulièrement entre les Blancs, les Indiens, les Mexicains et les Noirs. L'école ne parvenait aucunement à réduire de façon significative les inégalités sociales, ainsi qu'on voulait bien le penser

1. Pearse, Andrew, op. cit.

2. Sans doute les principaux ouvrages illustrant ces phénomènes sont: Bourdieu, P. et Passeron, J.-C., Les héritiers, Paris, Edition de Minuit, 1964, et La reproduction, Editions de Minuit, 1970; Beaudelot, C., Establet, R., L'école capitaliste en France, Paris, Masperc, 1971. Nous ne pouvons bien sûr énumérer tous les autres volumes, ni surtout les nombreux articles parus dans les différentes revues, sur ces problèmes.

dans certains milieux[1]. Aussi semble-t-il quelque peu prématuré de prétendre, ne disposant actuellement que de très peu de données valables, que cet objectif de démocratisation de l'enseignement est réalisé dans notre société. Les données que nous recueillerons nous permettront de porter un jugement fondé sur l'état de cette question au Québec; nous pourrons en outre, étant donné qu'il s'agit d'une recherche longitudinale, mesurer, s'il y a lieu, les changements qui se produiront à ce propos pendant la durée de notre recherche.

Comme le soulignait le Rapport Parent, notamment dans un passage que nous avons déjà cité[2], le problème de la démocratisation ne se résume pas uniquement aux taux d'accessibilité aux divers niveaux du système scolaire selon l'origine sociale des étudiants. L'accessibilité brute à tous les paliers de l'enseignement ne constitue qu'une des variables dans l'étude du phénomène de la démocratisation de l'enseignement. Un point tout aussi important concerne l'accessibilité aux différents programmes d'études offerts aux divers niveaux scolaires, puisque ces programmes ne permettent pas également l'accès aux paliers supérieurs du système d'enseignement et ne conduisent pas aux mêmes occupations sur le marché du travail[3]. De même devrons-nous nous préoccuper, comme le réclamait le Rapport

---

1. Coleman, J.-S. et al. Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C. Department of Health, Education and Welfare, U.S. Government Printing Office, 1966, "Whatever may be the combination of nonschool factors-poverty, community attitudes, low educational level of parents - which put minority children at a disadvantage in verbal and nonverbal skills when they extent the first grade, the fact is the schools have not overcome it" (p. 21).

2. cf. note 1 page 145.

3. L.M. Sharp a trouvé qu'aux Etats-Unis, ce sont les choix de "concentration" ("major") au niveau collégial qui ont l'effet le plus déterminant sur les carrières subséquentes des étudiants qui accèdent à ce niveau d'études. cf. Sharp, Laure M., Education and Employment, The early Careers of College Graduates, The Johns Hopkins Press, 1970.

Parent, de la qualité des écoles accessibles aux différents groupes sociaux, ainsi que des succès scolaires et des réorientations à l'intérieur du système scolaire des individus appartenant aux diverses catégories sociales.

De plus, la définition de ces catégories sociales n'implique pas uniquement des variables relatives à l'origine socio-économique des étudiants telle que mesurée habituellement par l'occupation, l'éducation et le revenu des parents. Le Rapport Parent mentionnait, en plus de l'origine socio-économique, l'appartenance religieuse, l'âge, le sexe, l'origine ethnique et la région de résidence ou de provenance des étudiants. C'est en fonction de toutes ces variables que nous devrons évaluer dans quelle mesure et selon quelles dimensions cet objectif de démocratisation est effectivement inscrit dans la réalité scolaire québécoise.

L'influence de l'école sur les étudiants

Si on investit tant d'efforts et de ressources dans l'établissement et le fonctionnement d'un système scolaire, c'est qu'implicitement ou explicitement, on en attend certains effets considérés comme désirables; on fait le postulat que l'institution scolaire, par son action propre, contribue à l'instauration de certains changements dans la société et chez les individus. En fait, on a attribué beaucoup de fonctions différentes au système d'éducation depuis quelques années; nous venons de mentionner que plusieurs, poursuivant certains objectifs d'une plus grande démocratisation de la société, ont vu dans l'éducation, et plus particulièrement dans la mise sur pied de systèmes scolaires publics, le moyen par excellence de réduire les inégalités sociales et d'améliorer les conditions de vie des strates les plus démunies de nos sociétés. Cependant, la question des effets ou des résultats possibles de l'éducation est plus globale que celle de la réduction des inégalités sociales; cette

dernière en fait ne constitue qu'une partie, bien qu'importante, de la question plus vaste des effets de l'éducation sur la société et les individus.

Nous n'aborderons pas ici le problème des effets de l'éducation, et surtout des changements dans la structure scolaire, sur un aspect ou l'autre de la structure sociale, par exemple sur l'économie nationale ou sur l'évolution de la main-d'oeuvre et les mouvements de celle-ci entre les divers secteurs d'activités. Ce sont là des problèmes qui doivent être analysés à l'aide d'autres données que celles que nous devons recueillir. Notre enquête nous permettra plutôt de mesurer les effets de l'éducation sur les étudiants.

De façon générale, on peut dire qu'on attribue habituellement à l'éducation deux types d'effets possibles sur les individus: des effets économiques et des effets culturels ou psychologiques.

Les effets économiques de l'éducation

C'est en grande partie en fonction des résultats économiques possibles de l'élévation du niveau de scolarité des individus qu'on a cherché à "vendre" la réforme scolaire au Québec. Qui ne se souvient pas du fameux slogan "Qui s'instruit s'enrichit" si populaire au début des années '60; on y présentait l'éducation comme un canal privilégié de mobilité individuelle et un moyen sûr d'amélioration du niveau de vie des individus. Sans doute s'agissait-il là, comme dans tous les slogans, d'une sur-simplification de la réalité. Depuis longtemps déjà on sait que la relation entre l'éducation et le revenu des individus n'est pas aussi simple[1]. De façon générale, la plupart des études entreprises sur ce sujet s'accordent pour dire que "l'investissement" que constitue l'éducation

1. cf. Shultz, T.W., "Education and Economic Growth", pp. 46-88, in N.B. Henry (ed.): Social Forces Influencing American Education, National Society for the Study of Education, Chicago, 1961.

est rentable tant pour les individus que pour la société[1]. Les conclusions semblables, mais accompagnées d'un certain scepticisme, étaient énoncées par S. White pour le Québec[2]. Par ailleurs, Bruce Wilkinson, dans une étude faite au Canada à partir des données du recensement de 1961, avait trouvé des différences considérables dans les taux de rentabilité individuelle de l'éducation selon certains niveaux de scolarité et surtout selon les diverses occupations[3]. Plus récemment David A. Dodge soutenait que la relation entre le niveau de scolarisation et les revenus des individus était systématiquement sur-estimée et que dans plusieurs études, les taux de rentabilité obtenus étaient très supérieurs à l'effet réel de l'éducation[4]. Quoiqu'il en soit, les données que nous recueillerons nous permettront d'apporter plus de lumière sur cette question. Nous n'avons bien sûr pas l'intention de calculer les taux de rentabilité couvrant toute la vie des individus; nous serons cependant en mesure de comparer les revenus des premières années de travail des jeunes ayant atteint des niveaux différents de scolarisation. Nous cherchons surtout à déterminer des "seuils de rentabilité", par exemple de répondre à une question comme celle-ci: est-ce que le fait d'avoir terminé des études secondaires permet à un individu de gagner un revenu plus élevé que celui qui n'a pas complété ce niveau d'études ou bien n'est-ce pas plutôt l'obtention d'un diplôme d'études collégiales qui marque vraiment un seuil dans les différences de revenu? Nous devrons aussi tenir

---

1. Voir par exemple les textes réunis par Bowman, M.J. et al. Textes choisis sur l'économie de l'éducation, Paris, Unesco, 1968.

2. White, Sylvester, Bilan économique de la démocratisation de l'enseignement, in, L'Ecole pour tous, op. cit., pp. 157-162. Commentaires de Valérien Harvey, pp. 163-171.

3. Wilkinson, B.W., Present Values of Lifetime Earnings, Journal of Political Economy, décembre 1966, pp. 556-573.

4. Dodge, David A., Occupational Wage Differentials, Occupational Licensing, and Returns to Investment in Education: An Exploratory Analysis", in Sylvia Ostry (ed.): Canadian Higher Education in the Seventies, Economic Council of Canada, Ottawa, Information Canada, 1972, pp. 133-166.

compte des périodes de chômage rencontrées par les étudiants de divers niveaux d'études de même que par les étudiants des divers programmes de cours et spécialisations.

Les effets culturels de l'éducation

De nombreuse études, conduites surtout aux Etats-Unis, ont cherché à analyser l'influence de l'éducation sur les perceptions, les jugements et les valeurs des étudiants. K.A. Feldman et T.M. Newcomb ont réalisé une synthèse remarquable de ces recherches[1]. Aussi ne nous attarderons-nous pas sur les résultats de ces analyses; nous nous limiterons à exposer brièvement certains des thèmes à propos desquels nous chercherons à mesurer l'influence de l'éducation. Point n'est besoin d'expliquer longuement que c'est, d'une part, par la comparaison, à certains moments, entre les étudiants ayant atteint différents niveaux de scolarité, et surtout par l'étude de l'évolution dans le temps de quelques variables toujours mesurées chez les mêmes étudiants, d'autre part, qu'il nous sera possible de mesurer l'effet de l'éducation sur l'évolution des valeurs et des attitudes des jeunes.

Ces valeurs et ces attitudes auront d'abord trait à l'institution scolaire; nous chercherons à savoir alors si la scolarisation plus poussée entraîne des changements dans les perceptions de l'école et des études, dans les motivations d'étudier et dans les aspirations scolaires des étudiants. D'autres variables seront surtout relatives au monde du travail: l'éducation change-t-elle la conception que se font les étudiants du travail, la place qu'ils lui accordent dans leur vie future, les éléments qu'ils valorisent ou qu'ils recherchent dans le travail et leurs aspirations professionnelles? Un autre ensemble de variables sera plutôt d'ordre socio-politique; nous pourrons ainsi savoir dans quelle mesure

1. Feldman, K.A., Newcomb, T.M., The Impact of College on Students, San Francisco, Jossey-Bass, 1971.

l'éducation influence les perceptions que les jeunes se font de la société future, les critiques qu'ils peuvent exprimer de la société présente, les changements socio-politiques qu'ils prévoient et qu'ils désirent, la société à laquelle ils s'identifient le plus facilement, leurs préférences entre les diverses options et formations politiques au Québec de même que leur volonté de travailler à l'orientation de leur société. Et enfin un dernier ensemble de variables sera constitué d'attitudes, telles le fatalisme, l'optimisme face au futur et l'attitude face à la temporalité.

Les caractéristiques de l'école

Cependant, malgré l'intérêt que représente en soi l'étude de cette question de l'influence de l'éducation prise de façon générale sur les valeurs et les attitudes des étudiants, une telle approche reste incomplète. Parler ainsi de l'influence de l'éducation, c'est assumer au départ qu'il y a partout les mêmes influences, c'est-à-dire que toutes les écoles produisent les mêmes résultats. C'est postuler en somme que toutes les institutions scolaires particulières sont interchangeables, qu'elles présentent à peu près toutes les mêmes caractéristiques de base. Nous savons très bien que tel n'est pas le cas. Un des résultats les plus intéressants des recherches synthétisées par Feldman et Newcomb est sans doute l'importance des caractéristiques particulières des différents établissements scolaires dans l'influence de l'éducation sur les étudiants. En outre, dans une volonté d'utilité sociale, il est sans doute plus pertinent de chercher à évaluer l'importance de certaines caractéristiques des institutions scolaires que l'influence globale de l'éducation. Ces caractéristiques sont souvent beaucoup plus manipulables, elles se prêtent davantage à certaines interventions humaines conscientes destinées à corriger des situations jugées indésirables. Aussi, dans une telle perspective, semble-t-il préférable de parler d'influence de l'école sur les étudiants plutôt que de l'influence de l'éducation en général.

Nous serons donc amenés à évaluer quelques-unes des caractéristiques des établissements scolaires fréquentés par les étudiants de notre échantillon. Mentionnons les principales que nous retiendrons: le statut public ou privé de l'institution scolaire, la langue officielle de l'institution, la diversité de cours offerts, les qualifications du personnel enseignant, la proportion d'étudiants inscrits aux divers programmes de cours, le nombre d'étudiants dans l'institution et les ressources (locaux, équipement, personnel affecté à certaines activités, etc.) qui sont à sa disposition.

Mais nous accorderons une attention spéciale aux variables constituant l'environnement de l'institution scolaire. Un certain nombre d'expériences ont mis en évidence l'importance de situer l'école dans son environnement social. On peut, d'abord, référer à l'Opération 55 du Ministère de l'Education. Cette opération visait à instaurer une école secondaire dans chacune des cinquante-cinq (55) régions délimitées par le Ministère. Plus récemment, nous avons assisté à la création de collèges régionaux tels celui de Bourgchemin desservant St-Hyacinthe, Sorel et Drummondville. Aussi nous semble-t-il essentiel de caractériser les institutions scolaires selon leur situation socio-géographique, en termes de variables écologiques. Il s'agira de définir le milieu d'une école à l'aide de caractéristiques ou variables de revenu moyen de la population de cette région, de son niveau de scolarité, de sa structure d'occupation, etc. Les renseignements fournis par le recensement national de juin 1971 nous permettront de plus de caractériser les écoles selon qu'elles seront situées dans les milieux plus ou moins urbains ou ruraux. Aussi parmi les variables les plus importantes dans l'évaluation de l'influence de l'école sur les caractéristiques des étudiants que nous avons énumérées précédemment, nous retrouverons la région du Québec où est localisé l'établissement scolaire de même que les caractéristiques socio-économiques du milieu particulier que l'école est appelée à desservir.

C'est en fonction de toutes ces variables relatives à l'institution scolaire elle-même que nous devrons évaluer les effets réels de l'école tant au plan économique qu'à celui des valeurs, des aspirations et des cheminements concrets des étudiants. Peut-être nous apercevrons-nous que des écoles différentes, selon les caractéristiques que nous venons d'énumérer, produisent des résultats différents chez les étudiants. Si tel était le cas, la connaissance de ces phénomènes serait essentielle à toute nouvelle politique visant à améliorer le système d'éducation au Québec.

L'orientation scolaire et professionnelle

La réorganisation des études aux niveaux secondaire et collégial par l'instauration de la polyvalence et des options graduées ainsi que par la possibilité offerte aux étudiants de choisir un rythme d'apprentissage a mis en évidence la nécessité d'offrir à ces derniers la possibilité de recourir à certains services d'aide et de support dans leur cheminement scolaire.

Par ailleurs, du côté du marché du travail, le nombre d'emplois nouveaux s'accroît, d'autres emplois disparaissent, certains secteurs connaissent une saturation alors que dans d'autres on établit des mécanismes plus ou moins visibles de contingentement des effectifs. Les exigences des employeurs en termes de qualifications académiques ou d'acquisition de diplômes se sont modifiées et se font souvent plus précises et plus sévères; cette situation dépend, en partie au moins, de la rareté des emplois par rapport aux effectifs de la main-d'oeuvre totale disponible, ce qui a pour effet de faire monter les "prix" des emplois, c'est-à-dire les exigences diverses, surtout les exigences scolaires, devant être satisfaites pour obtenir un emploi. On a d'ailleurs déjà parlé "d'inflation" à propos de cette relation entre l'éducation et les "exigences" du marché du travail, et de processus de "dévaluation" de la scolarité accompagnant souvent le développement des systèmes

d'enseignement[1]. Tous ces phénomènes nous indiquent que la relation entre l'éducation et le marché du travail est devenue très complexe, dépendant de nombreux facteurs difficilement identifiables et contrôlables par les étudiants. Un bon nombre de ceux-ci sont maintenant désemparés devant les choix qu'ils ont à effectuer par rapport à leur orientation professionnelle[2]. C'est dans un tel contexte qu'un étudiant doit prendre ses décisions concernant son orientation. Un contexte où une multiplicité de décisions s'impose d'une part à l'école, quant aux options à choisir, au rythme d'apprentissage, aux pré-requis nécessaires pour pouvoir choisir d'autres cours dans l'avenir et d'autre part en ce qui concerne ses propres goûts et aptitudes, tout ceci en tenant compte des ouvertures et des possibilités d'emploi sur le marché du travail.

C'est en fonction de ces nombreux choix rendus nécessaires et de la volonté de permettre des "réorientations" des étudiants que le Rapport Parent a donné tant d'importance aux services d'orientation dans le fonctionnement du système scolaire, en faisant "la pierre d'angle du système d'éducation".[3] "On ne peut concevoir,

---

1. Voir par exemple Hurd, E. et Johnson, T.J., Education and Social Mobility in Ghana, Sociology of Education, 40, (No. 1), 1967, pp. 55-79; et Carlsson, Costa, Social Mobility and Class Structure, Lund, Hakan Ohlssons Boktryckeri, 1958.

2. Dans une société de type traditionnel, la transition entre l'école et le monde du travail se faisait selon des voies relativement simples et connues de tous. Les relations entre les deux institutions étaient beaucoup plus relâchées et indirectes. Les emplois n'étaient pas très diversifiés pour la majorité des étudiants, l'éducation ne jouait pas un rôle prépondérant dans la détermination précise de leur champ occupationnel futur; la plupart d'entre eux étaient exclus des niveaux d'enseignement offrant un vaste éventail de choix professionnels précis. Seule l'éducation dispensée aux élites, l'enseignement classique, offrait de réelles possibilités de choix aux étudiants et maintenait une relation étroite entre l'éducation et la carrière future de ces étudiants, surtout dans les professions libérales (religion, médecine et carrières légales). Sur l'orientation des étudiants de ces collèges classiques, cf. Savard, Rémi et al. L'orientation des finissants des collèges classiques de 1924 à 1956, Québec, Université Laval, Ecole de Pédagogie et d'Orientation, 1963.

3. Rapport Parent, III, page 263.

écrivaient les commissaires, un programme d'études qui soit polyvalent, souple, démocratique sans une orientation continue à tous les paliers. Le service d'orientation ne doit donc pas être en marge de l'enseignement".[1]

Ce fut là sans doute une des premières reconnaissances officielles faites au Québec du rôle important qu'ont à jouer les conseillers d'orientation dans la vie scolaire; car il faut se rappeler que pendant longtemps, en fait jusque vers le milieu des années '50, la pratique de l'orientation était systématiquement exclue du système scolaire[2]. Cette intégration récente de l'orientation à la vie scolaire ne se fit pas sans difficultés, d'autant plus que les besoins de l'école étaient énormément supérieurs au nombre de spécialistes disponibles. Ainsi, il y a peu de temps, on estimait qu'il y avait au Québec environ 450 conseillers pour une population de quelque 500,000 étudiants francophones au niveau secondaire,[3] soit un rapport d'environ un conseiller pour 1,100 étudiants, la situation "idéale" étant fixée à environ un conseiller pour 200 ou 300 étudiants.

Point n'est besoin de mentionner que beaucoup ont alors entretenu des attentes tout à fait déraisonnables face aux services d'orientation dans l'école. Ceux-ci, placés en équilibre très instable entre le rôle et les exigences de l'institution scolaire, les demandes de main-d'oeuvre sur le marché du travail et les attentes des étudiants et des parents, se sont vus souvent la cible d'attaques de toutes sortes. Les conseillers d'orientation eux-mêmes éprouvent aujourd'hui le besoin pressant de se redéfinir en fonction des nouvelles réalités scolaires et sociales; le nombre

---

1. Rapport Parent, III, page 266.
2. A ce propos, cf. Duval, Roch, L'orientation professionnelle et l'école moderne, in, L'Ecole pour tous, op. cit., pp. 225-256.
3. Langlois, Robert, Le conseiller d'orientation, publication de la corporation des conseillers d'orientation professionnelle du Québec, mai 1971.

d'articles à ce propos parus dans l'Orientation professionnelle ces dernières années en témoigne. Cette situation problématique, tant pour les étudiants que pour les conseillers eux-mêmes, nous laisse voir toute l'importance d'évaluer le rôle et l'utilité des services d'orientation dans les cheminements scolaires et professionnels des étudiants.

Notre étude de ces questions se fera selon deux perspectives complémentaires: nous nous attacherons en premier lieu à l'étude de l'utilisation des services des conseillers d'orientation par les étudiants et, en second lieu, à l'influence de l'équipement de l'école en matière de services d'orientation.

Trois questions se posent à propos de l'utilisation des services des conseillers d'orientation: d'abord la clientèle réelle qu'ils sont appelés à aider, les jugements et les évaluations subjectives des étudiants qui utilisent leurs services et enfin les résultats plus objectifs que produisent l'utilisation de ces services. En premier lieu, nous chercherons à connaître quelle est la clientèle des conseillers d'orientation à l'école; nous utiliserons alors des variables telles l'origine sociale, l'âge, la région, le sexe, l'origine ethnique, les programmes d'études et la spécialisation s'il y a lieu, les résultats scolaires passés et les types d'institutions scolaires où se recrute surtout cette clientèle. Cette information sur la clientèle concrète des conseillers d'orientation pourra sans doute nous permettre de mieux comprendre leurs fonctions réelles dans le système scolaire, la provenance des problèmes auxquels ils doivent faire face et quels besoins de quelles catégories d'étudiants ils visent à satisfaire.

Le second thème qui retiendra notre attention ici concerne les attentes, les jugements et les évaluations des étudiants face aux conseillers d'orientation. Certains indices nous laissent croire que ceux-ci sont l'objet d'attentes qui sont souvent

déçues.[1] En outre, le rapport du PSBGM déjà cité laissait voir, pour la population qui faisait l'objet de l'enquête, des différences considérables de perception de ces services entre les divers groupes impliqués dans l'école, notamment entre les étudiants et les conseillers eux-mêmes.

Notre évaluation des résultats de l'utilisation des services d'orientation ne se limitera pas cependant aux jugements des étudiants. Nous chercherons de plus à mesurer l'effet de ces rencontres avec le conseiller d'orientation sur l'indécision des étudiants quant à leurs orientations scolaires et professionnelles, sur la persévérance scolaire ou l'abandon des études et les choix scolaires et professionnels effectués par les étudiants qui consultent le plus les conseillers d'orientation. De façon longitudinale, nous serons de plus en mesure d'évaluer l'effet de ces consultations sur les succès éventuels, tant scolaires que professionnels, des étudiants selon l'orientation qu'ils auront adoptée.

A partir d'autres sources que les réponses des étudiants, nous disposerons de plus d'un certain nombre d'informations sur l'équipement de chaque institution scolaire de notre échantillon en ce qui a trait aux services d'orientation: soit le personnel affecté à ces services, la disponibilité de locaux, de documentation pertinente, etc. C'est à une évaluation globale de l'ensemble de ces services d'orientation que nous viserons, en comparant les orientations et les cheminements des étudiants qui proviennent d'établissements scolaires bien équipés en ce qui concerne ces services et ceux des étudiants provenant d'écoles où ces services sont relativement peu développés.

---

1. Par exemple, dans les entrevues en profondeur que nous avons réalisées, cette insatisfaction des étudiants face au conseiller d'orientation semblait assez généralisée. De même dans le rapport statistique du Protestant School Board of Greater Montreal, 1,000,000 Opinions, op. cit., pp. 42 et suivantes.

Il va de soi que dans toute cette entreprise, nous tiendrons compte d'un certain nombre de variables telles la région, le type d'établissement scolaire, le degré de cours, le sexe et l'origine sociale des étudiants.

Nous n'avons mentionné ici que les principaux points que nous avons actuellement l'intention d'aborder de façon systématique. Bien sûr, de nombreux autres problèmes se poseront en cours de route que nous serons en mesure d'étudier. De plus nous avons la ferme intention non seulement de rendre publics le plus tôt possible nos résultats, mais aussi de mettre les données que nous aurons recueillies à la disposition des individus ou des groupes désireux d'étudier d'autres phénomènes qui les intéressent davantage et sur lesquels nous aurons de l'information pertinente.

CHAPITRE IV

LA METHODOLOGIE

L'ECHANTILLON

PAUL BELAND

Le groupe de recherche A.S.O.P.E. s'est fixé comme objectif l'étude synchronique et diachronique des Aspirations Scolaires et Orientations Professionnelles des Etudiants[1]. En plus de recueillir des informations auprès des étudiants eux-mêmes, nous voulions interroger d'autres acteurs importants impliqués dans le parcours scolaire des élèves, et obtenir des renseignements sur les écoles.

La recherche voulait toucher les étudiants dès le début du cours secondaire jusqu'à leur sortie sur le marché du travail ou leur entrée à l'université tout en limitant la cueillette des données sur une période de six ans. Trois moments stratégiques ont été déterminés, soit les niveaux Secondaire I, Secondaire V et Collège II. Les étudiants de Secondaire I pouvaient être suivis jusqu'au Cégep, ceux de Secondaire V et de Cégep II jusqu'à l'université ou à l'entrée sur le marché du travail. Les étudiants quittant les études forment une cohorte de non-étudiants et demeurent membres de l'échantillon.

Il était à prévoir que les étudiants prendraient des orientations différentes, poursuite des études, changement de programme, marché du travail... Pour suivre tous ces parcours nous devions constituer au départ de grands échantillons. Nous avons sélectionné 6314 étudiants de Secondaire I, 12467 de Secondaire V et 3819 de Collège II. Nous avons également échantillonné un effectif de 750 parents d'étudiants de Secondaire I, membres de l'échantillon, et de 750 étudiants de Secondaire V.

---

1. Pour de plus amples informations voir BELANGER, P.W. et ROCHER, Guy, Le projet de recherche ASOPE, infra.

Nous voulions également interroger des professeurs enseignant dans les écoles de nos étudiants de Secondaire I, et au moins un administrateur pour chacune d'entre elles. Ce dernier groupe ne forme pas un échantillon représentatif des administrateurs scolaires. L'objectif n'était que d'obtenir des informations contextuelles, tels les services parascolaires disponibles, le rapport général/professionnel, etc.

Pour comparer les étudiants québécois et ontariens à l'aide de l'étude "Does Money Matter" de Porter et Blishen[1], un échantillon d'étudiants de Secondaire III a été tiré. Etant donné ce but spécifique, il se limitait à 1500 individus et n'a pas été suivi dans le temps.

La formulation du modèle d'échantillonnage et sa réalisation ont été confiées au Centre de Sondage de l'Université de Montréal[2]. Nous décrirons le processus suivi pour chacune des cohortes, de même que les résultats obtenus.

Les échantillons des étudiants de Secondaire I, III et V

La nature des informations visées par le projet A.S.O.P.E., l'ampleur des populations et des échantillons, la dispersion géographique des individus nous obligeaient à définir une stratégie de cueillette permettant de réaliser l'enquête à l'intérieur de certaines limites financières et temporelles.

Les 1135 écoles du Québec offrant un cours de niveau secondaire I, III et V ont été classées selon deux critères: la langue d'enseignement (français, anglais) et les niveaux scolaires enseignés. Nous avions ainsi 1901 unités. Une unité est définie comme le groupe d'étu-

---

1. L'échantillonnage pour la recherche A.S.O.P.E., Rapport du Centre de Sondage, Centre de Sondage de l'Université de Montréal, Montréal, 1972.

2. En 1972-73, le dossier a été confié au Centre de Recherche sur l'Opinion Publique (C.R.O.P.).

diants d'une même école inscrit à un niveau donné et recevant l'enseignement dans une langue donnée. Un échantillon indépendant a été constitué pour chacune des six populations définies par le croisement des trois niveaux et des deux langues.

Dans un premier temps, les unités ont été choisies et dans un deuxième temps, les individus. Pour assurer à chacun une même probabilité de sélection, les unités ont été réparties selon leur taille et les fractions d'échantillonnage déterminées en fonction de cette stratification. Pour chaque strate, une liste des unités a été établie indiquant le nombre d'étudiants et les effectifs cumulés. Dans une table de nombres au hasard, on a choisi autant de nombres que nous devions avoir d'unités. Les unités contenant ces nombres ont été choisies, et dans chacune les individus étaient sélectionnés individuellement, ou par groupe lorsque le premier procédé était impossible. Le tableau 1 présente les résultats de la cueillette de données.

Les échantillons des étudiants de CEGEP II

Au moment de tirer l'échantillon des étudiants du collégial les informations disponibles ne permettaient pas d'utiliser une procédure standard. Les trois cégeps anglophones ont été retenus et 19 cégeps francophones ont été choisis au hasard. Le nombre d'étudiants à sélectionner dans chaque collège a été déterminé proportionnellement à la taille des institutions. Les étudiants ont été sélectionnés individuellement ou par groupe selon les difficultés présentées par chaque institution.

Tableau 1

Echantillons des étudiants

Niveaux	Langue	Effectifs sélectionnés	Ayant quitté l'institution	Refus et non-rejoints[1]	Nombre d'écoles	Questionnaires complétés	Taux de participation[2]	Estimés des populations[3]	Représentation[4]
Sec I	Fr.	4524	58	228	94	4238	.949	139684	.030
	An.	1790	13	175	37	1592	.900	16337	.097
Sec III	Fr.	926	19	81	29	819	.903	121207	.007
	An.	574	12	152	13	417	.749	21479	.019
Sec V	Fr.	7664	201	456	<4	7007	.734	79328	.088
	An.	4803	83	1524	35	3196	.677	21699	.147

1. Comprend les refus des institutions (8 administrateurs ont refusé l'accès à l'école) et des individus.
2. Les "ayant quitté l'institution" sont exclus du dénominateur, ces individus n'étant plus éligibles.
3. M.E.Q., Statistiques de l'enseignement 1971/72, Données préliminaires, Québec, document 22-7-7; 72-1.
4. Rapport Questionnaires complétés/estimésdes populations. On notera que la représentation varie d'un échantillon à l'autre.

Tableau 2

des étudiants de cégep 2

Langue d'enseignement	Effectifs sélectionnés	Ayant quitté l'institution	Refus et non-rejoints	Nombre de collèges	Questionnaires complétés	Taux de participation[2]	Estimés des populations[3]	Représentation[4]
Français	2668	80	242	19	2346	.906	32074	.073
Anglais	1151	37	348	3	766	.607	4490	.171

2, 3, 4: Voir tableau 1

L'échantillon des professeurs

L'échantillon des professeurs est corrélatif à l'échantillon des étudiants de secondaire I. Nous voulions saisir le climat du corps enseignant dans les écoles fréquentées par ces étudiants, dans le but d'en évaluer les effets sur les parcours scolaires. Nous avons donc sélectionné les professeurs seulement dans les écoles où nous avions choisi des étudiants de secondaire I, ceux-ci ayant des chances de demeurer dans la même école pendant cinq ans contrairement aux étudiants de Secondaire V. Par contre, ces professeurs n'avaient pas nécessairement à enseigner en Secondaire I: nous voulions seulement nous assurer de leur présence dans les écoles choisies.

Un certain nombre de professeurs a été choisi au hasard dans chacune des 131 écoles où nous avions des étudiants de Secondaire I. Les professeurs ont collectivement refusé de participer à l'enquête dans une école francophone et dans deux écoles anglophones (tableau 3).

L'échantillon des parents

L'échantillon des parents est corrélatif à l'échantillon des étudiants. Nous voulions rejoindre 750 parents d'étudiants de notre échantillon de Secondaire I et autant pour les étudiants de Secondaire V.

Deux limites s'imposaient dans la cueillette d'informations auprès des parents. D'abord pour des raisons financières, les parents des régions éloignées devaient être exclus; deuxièmement, la cueillette devait débuter avant l'entrée de tous les questionnaires étudiants. Le nombre de parents à sélectionner a été déterminé sur la base d'un estimé des taux de réponses des étudiants et des parents. Nous avons sélectionné un parent pour trois étudiants de Secondaire I, et un parent pour six étudiants de Secondaire V. L'écart entre les nombres de parents sélectionnés et l'objectif de 750 par niveau tient aux estimés des taux de participation.

Tableau 3

Echantillons des professeurs

Langue d'enseignement	Effectifs sélectionnés	Refus et non-rejoints	Nombre d'écoles	Questionnaires complétés	Taux de participation
Français	1715	411	93	1304	.760
Anglais	581	193	35	388	.668

Tableau 4

Echantillons des parents

Niveau	Langue	Effectifs sélectionnés	Refus et non-rejoints	Nombre d'écoles	Questionnaires complétés	Taux de participation
Sec I	Français	790	98	44	692	.876
	Anglais	448	125	29	323	.721
Sec V	Français	662	74	42	588	.888
	Anglais	430	125	28	305	.709

Les administrateurs

Comme nous l'avons indiqué en introduction, cette population n'est pas un échantillon. Nous avons simplement demandé aux directeurs de chaque école où nous avions sélectionné des étudiants de niveau secondaire de remplir un questionnaire pour nous fournir des informations contextuelles.

Tableau 5

Les administrateurs[1]

Langue	Unités rejointes	Ecoles rejointes	Refus de répondre	Questionnaires complétés	Taux de participation
Français	187	169	2	167	.988
Anglais	85	73	4	69	.945
Total	272	242[1]	6	236	.975

1. 22 écoles ont été choisies à deux niveaux et quatre à trois niveaux, ce qui explique l'écart entre le nombre d'écoles et le nombre d'unités.

Conclusion

Le projet A.S.O.P.E. possède huit échantillons indépendants d'étudiants, des échantillons corrélatifs de professeurs et de parents et des informations scolaires contextuelles provenant d'administrateurs. Cette cueillette de données a obtenu un succès fort satisfaisant étant donné les taux de participation. Pour nos échantillons de base, les échantillons étudiants, les taux varient chez les francophones de 90% à 95% et de 68% à 80% chez les anglophones. Les taux sont également élevés chez les parents et les professeurs.

Le lecteur attentif relèvera deux faits importants. Premièrement, la participation francophone est constamment supérieure à la participation anglophone. Ce phénomène n'est pas spécifique à notre enquête, les anglophones manifestent toujours plus de réticence aux sondages. Deuxièmement, la représentation des cohortes varie de l'une à l'autre. Ceci tient aux disproportions des groupes dans la population, aux objectifs fixés à l'analyse de chacune des cohortes et à la prévision de taux d'abandon scolaire différents selon les niveaux. Ces disproportions n'invalident pas nos échantillons, mais les utilisateurs de notre banque de données devront tenir compte des taux de représentation inégaux.

Le projet A.S.O.P.E. dispose d'une banque de données très riche par son contenu et par les dimensions de ses échantillons. Les chercheurs intéressés pourront certainement réaliser nombre d'études originales et pertinentes, et ce d'autant plus que les étudiants de secondaire I, secondaire V et CEGEP II seront suivis jusqu'en 1976-77.

UN QUESTIONNAIRE TYPE

Centre de Sondage
Université de Montréal
C.P. 6128
Montréal 101, Qué.

Projet 116

Questionnaire: Secondaire
mars-avril 1972

ASPIRATIONS SCOLAIRES
ET
ORIENTATION PROFESSIONNELLE
DES ETUDIANTS

LA SECTION CI-DESSOUS SERA REMPLIE PAR L'INTERVIEWER

IDENTIFICATION

Ecole No. ⌊_⌊_⌊_⌋ (1-3)

Niveau ⌊_⌋ (4)

Etudiant No. ⌊_⌊_⌊_⌋ (5-7)

Nom: _____

Classe: _____

(1) (8)

RESULTAT

questionnaire complété 1 (9)
étudiant absent 2
étudiant qui a quitté l'école 3
non-réponse - autre raison (FOURNIR EXPLICATION A "REMARQUES") 4

DATE: ⌊_⌋ ⌊_⌋ ⌊7_5⌋ (10-16)

REMARQUES

_____

_____

_____

Interviewer: _____ ⌊_⌊_⌊_⌊_⌊_⌋ (16-19)
numéro

Comme vous le savez, la plupart des étudiants qui répondent à notre questionnaire cette année seront de nouveau rencontrés périodiquement par intervalles de 2 ou 3 ans.

Aussi, auriez-vous l'obligeance de nous donner votre adresse permanente (celle où nous avons le plus de chances de vous rejoindre).

ADRESSE PERMANENTE

NOM : _____

NO. ET RUE : _____

_____

VILLE OU VILLAGE : _____

COMTE : _____

NO. DE TELEPHONE : _____

NOM DE VOS PARENTS : _____

ADRESSE
(si différente) : _____

_____

VILLE OU VILLAGE : _____

COMTE : _____

NO. DE TELEPHONE
(si différent) : _____

Soulignons que le caractère confidentiel des renseignements que vous nous fournirez sera rigoureusement respecté. Vos réponses seront comptées parmi celles des 25,000 étudiants qui rempliront ce questionnaire et les résultats qui seront publiés porteront sur l'ensemble de ces étudiants, jamais sur le contenu d'un questionnaire en particulier.

Maintenant, voici quelques indications pour vous expliquer comment remplir le questionnaire.

Il est très important d'abord que vous compreniez que ceci n'est pas un test: il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses. Ce qui nous intéresse, c'est de savoir exactement ce que vous pensez sur chacun des sujets qui sont traités dans le questionnaire.

A chaque question, donc, vous devez encercler le chiffre qui correspond à votre réponse. Voici quelques exemples:

1. Ceci est-il un test?

oui 1
non ..... (2)

	VRAI	FAUX
2. Les Black Hawks de Chicago sont en première position dans la division est de la Ligue nationale	1	(2)

3. A qui feriez-vous appel s'il vous arrivait les choses suivantes:
ENCERCLEZ UN SEUL CHIFFRE DANS CHAQUE COLONNE

	SI LA MAISON ETAIT EN FEU?	SI VOUS ETIEZ ARRETE?
à un avocat	1	(1)
à votre grand-père	2	2
aux pompiers	(3)	3

SECTION I : VOS ACTIVITES SCOLAIRES

1. Dans quel programme d'études êtes-vous inscrit(e) actuellement?

le programme "général"	1
le programme "professionnel court"	2
le programme "professionnel long"	3

ETUDIANTS(ES) DU PROGRAMME GENERAL : PASSEZ à 2

(ETUDIANTS(ES) DU PROGRAMMES PROFESSIONNELS SEULEMENT)

a) Dans la liste suivante des "groupes de spécialités", indiquez celui auquel vous êtes inscrit(e) actuellement?

Spécialités	
agriculture	02
alimentation	03
art et artisanat	04
construction	05
commerce	06
dessin	07
électrotechnique	08
équipement motorisé	09
foresterie	10
hydrothermie	11
mécanique	12
micromécanique	13
meuble	14
métiers de l'imprimerie	15
pêcheries	16
services d'entretien	17
services hospitaliers	18
soins de beauté	19
textiles	20
autre (PRECISEZ)_____	
_____	
_____	21

b) Avez-vous déjà changé de spécialité?

non, je n'ai jamais changé	01
oui, et le numéro de ma dernière spécialité était (INSCRIVEZ LE NUMERO SELON LA LISTE CI-DESSUS)	

(TOUS)

2. Depuis le début de vos études secondaires, avez-vous déjà changé de programme d'études? (16)

oui	1
non	2

3. Si cela ne dépendait que de vous, jusqu'où aimeriez-vous poursuivre vos études? (17)

arrêter avant la fin du secondaire pour travailler	1
arrêter avant la fin du secondaire pour aller à une école de métier privée	2
terminer le secondaire puis travailler	3
terminer le secondaire puis aller à une école professionnelle privée	4
aller au CEGEP, secteur professionnel	5
aller au CEGEP, secteur général	6
aller à l'université	7

4. Croyez-vous qu'il vous sera difficile de réussir à poursuivre vos études jusqu'à ce niveau? (27)

cela ne sera très difficile	1
cela ne sera difficile	2
cela ne me sera pas tellement difficile	3
cela ne me sera pas difficile du tout	4

5. Jusqu'où vous attendez-vous à poursuivre vos études en fait? (28)

arrêter avant la fin du secondaire pour travailler	1
arrêter avant la fin du secondaire pour aller à une école de métier privée	2
terminer le secondaire puis travailler	3
terminer le secondaire puis aller à une école professionnelle privée	4
aller au CEGEP, secteur professionnel	5
aller au CEGEP, secteur général	6
aller à l'université	7

ETUDIANTS(ES) DE SECONDAIRE I PASSEZ A LA QUESTION 7

(SECONDAIRE III ET V ET CEGEP SEULEMENT)

6.

a) D'après vous, y a-t-il beaucoup ou peu d'étudiants qui sont forcés, pour quelque raison que ce soit, de changer de programme d'études (général ou professionnel) en cours de route dans votre école ou CEGEP?

beaucoup d'étudiants	1	(19)
quelques étudiants	2	
peu d'étudiants	3	
très peu d'étudiants	4	

b) D'après vous, y a-t-il beaucoup ou peu d'étudiants qui voudraient changer de programme d'études (général ou professionnel) dans votre école ou CEGEP et qui ne peuvent le faire pour quelque raison que ce soit?

beaucoup d'étudiants	1	(20)
quelques étudiants	2	
peu d'étudiants	3	
très peu d'étudiants	4	

c) Diriez-vous que votre programme d'études (général ou professionnel) est mieux, aussi bien ou moins bien considéré que l'autre programme d'études à votre école ou CEGEP?

mieux considéré	1	(21)
aussi bien considéré	2	
moins bien considéré	3	

(TOUS)

7. Considérant vos résultats scolaires, comment vous classez-vous par rapport aux autres étudiants ?

je suis parmi les meilleurs	1	(22)
je suis au-dessus de la moyenne	2	
je suis dans la moyenne	3	
je suis en-dessous de la moyenne	4	
je suis parmi les moins bons	5	

8. Quelles ont été la plupart de vos notes scolaires cette année?

surtout 75% et plus ou des A et B	1	(23)
surtout 66% - 74% ou des B et C	2	
surtout 60% - 65% ou des C et D	3	
surtout 50% - 59% ou des D et E	4	
surtout en bas de 50% ou des E	5	

ETUDIANTS(ES) DE SECONDAIRE I PASSEZ A LA QUESTION 11

(SECONDAIRE III ET V ET CEGEP SEULEMENT)

9. Depuis le début de vos études secondaires, êtes-vous déjà allé(e) voir un conseiller d'orientation à l'école ou au CEGEP?

oui, une fois	1	(34)
oui, deux ou trois fois	2	
oui, plus de trois fois	3	
non, il y en avait mais je ne suis jamais allé(e) le ou les voir	4	
non, il n'y en avait pas à l'école (au CEGEP)	5	

10. Laquelle des propositions suivantes décrit le mieux le résultat de vos dernières rencontres avec le conseiller d'orientation?

SI VOUS N'EN AVEZ JAMAIS CONSULTE, ENCERCLEZ 0

Quand je suis allé(e) chez le conseiller d'orientation:

il m'a appris des choses qui m'ont aidé(e) à m'orienter	1	(35)
il m'a appris des choses mais cela ne m'a pas aidé(e)	2	
il n'a fait que répéter des choses que je savais déjà	3	
il m'a mêlé(e)	4	
il m'a donné des conseils qui se sont avérés mauvais	5	
je n'ai jamais consulté un conseiller	0	

11. Avez-vous déjà consulté à l'école ou au CEGEP des livres, revues ou d'autres sources d'information traitant de différentes carrières?

oui, une fois	1	(36)
oui, deux ou trois fois	2	
oui, plus de trois fois	3	
non, il y en avait mais je ne les ai jamais consultés	4	
non, il n'y en avait pas	5	

12. Avez-vous déjà suivi un cours en information scolaire et professionnelle?

oui	1	(37)
non	2	

(TOUS)

13. Pour vous, quelles sont les deux plus importantes raisons d'aller à l'école (ou au CEGEP)?

ENCERCLEZ UN SEUL CHIFFRE DANS CHAQUE COLONNE

	PREMIÈRE RAISON	DEUXIÈME RAISON	(38)	(39)
développer mes capacités intellectuelles	1	1		
me préparer à une profession, un métier	2	2		
apprendre à me donner des buts dans la vie	3	3		
gagner un salaire plus élevé	4	4		

14. Parmi vos meilleurs(es) amis(es), y en a-t-il qui:

	OUI	NON	
a) se proposent d'abandonner leurs études avant la fin du secondaire?	1	2	(40)
b) ont abandonné leurs études secondaires avant de les avoir terminées?	1	2	(41)
c) se proposent d'arrêter leurs études tout de suite après le secondaire?	1	2	(42)

15. Avez-vous des frères ou des soeurs qui:

	OUI	NON	
a) se proposent d'abandonner l'école avant d'avoir terminé leurs études collégiales (CEGEP)?	1	2	(43)
b) ont déjà abandonné l'école avant d'avoir terminé leurs études collégiales (CEGEP)?	1	2	(44)
c) étudient actuellement à l'université?	1	2	(45)
d) ont déjà étudié à l'université?	1	2	(46)

16.

a) A votre école (CEGEP), en général quand il y a une activité (culturelle, politique, loisirs, etc.), êtes-vous prêt(e) à y participer?

toujours	1	(47)
la plupart du temps	2	
rarement	3	
jamais	4	

b) Diriez-vous que vous participez aux activités de votre école (CEGEP) plus, autant ou moins que la plupart des autres étudiants(es)?

plus	1	(48)
autant	2	
moins	3	

17. Dites si chacune des propositions suivantes est vraie ou fausse au sujet de votre école (CEGEP):

	VRAI	FAUX	
a) les étudiants accordent beaucoup d'importance au fait d'avoir de bons résultats en classe	1	2	(49)
b) dans la plupart des cours on accorde trop d'importance à des choses qui ne nous servirunt pas plus tard	1	2	(50)
c) il y a beaucoup de discussions sérieuses parmi les étudiants	1	2	(51)
d) la plupart des professeurs attachent beaucoup d'importance à la discipline	1	2	(52)
e) les étudiants de l'école (du CEGEP) ne sont pas vraiment intéressés(es) à apprendre	1	2	(53)
f) on accorde beaucoup d'importance à la préparation à une carrière ou une occupation future à l'école (au CEGEP)	1	2	(54)
g) il n'y a pas tellement l'unité parmi les étudiants	1	2	(55)
h) les étudiants jouissent de beaucoup de liberté à l'école (au CEGEP)	1	2	(56)

18.

a) Diriez-vous que vous êtes satisfait(e) ou non de la façon dont vos horaires et vos cours sont organisés à l'école (au CEGEP)?

très satisfait(e)	1	(57)
satisfait(e)	2	
peu satisfait(e)	3	
pas du tout satisfait(e)	4	

b) Diriez-vous que votre école (CEGEP) est bien ou mal équipé(e) en termes de matériel scolaire, laboratoires, lieux de travail, etc..?

très bien équipé(e)	1	(58)
bien équipé(e)	2	
pas très bien équipé(e)	3	
mal équipé(e)	4	
je ne sais pas	8	

c) Diriez-vous que les relations professeurs-étudiants sont satisfaisantes ou pas à votre école (CEGEP)?

très satisfaisantes	1	(59)
satisfaisantes	2	
peu satisfaisantes	3	
pas du tout satisfaisantes	4	

19.

a) Si cela ne dépendait que de vous, quel genre d'emploi ou d'occupation aimeriez-vous avoir plus tard, disons dans 15 ou 20 ans?

DECRIVEZ L'EMPLOI AUSSI PRECISEMENT QUE POSSIBLE ET INDIQUEZ LE GENRE D'ENDROIT OU VOUS AIMERIEZ TRAVAILLER

EXEMPLES:

emploi:	professeur	emploi:	menuisier
endroit:	dans une école primaire	endroit:	pour un contracteur

Quel genre d'emploi aimeriez-vous avoir?

_____

_____

A quel genre d'endroit aimeriez vous travailler?

_____

_____

b) En vous référant à la liste ci-dessous, quelle est la catégorie qui se rapproche le plus de l'occupation que vous venez de décrire?

N'ENCERCLEZ QU'UN SEUL CHIFFRE

Travail technique ex: dessinateur, arpenteur, technicien-dentiste ou médical, etc	01	(60-61)
Ouvrier spécialisé ou contremaître ex: boulanger, menuisier, électricien, mécanicien, plombier, tailleur, contremaître dans une usine, etc	02	
Directeur ou administrateur ex: manufacturier, directeur d'une grande compagnie, banquier, administrateur, etc	03	
Gérant ex: gérant des ventes, de magasin, de bureau, superviseur de manufacture, etc	04	
Propriétaire ex: propriétaire d'une petite entreprise, grossiste, détaillant, entrepreneur, propriétaire de restaurant, etc	05	
Ouvrier semi-spécialisé ex: opérateur de machine dans une manufacture, chauffeur de camion, d'autobus, etc	06	
Service ex: concierge, garçon de table, etc	07	
Protection ex: policier, détective, pompier, soldat, etc	08	
Travail de bureau ex: caissier dans une banque, secrétaire, teneur de livres, commis-vendeur, commis de bureau, facteur, messager, etc	09	
Représentant de commerce ex: agent immobilier ou courtier en assurances, représentant de manufacture, etc	10	
Propriétaire ou gérant de ferme	11	
Employé de ferme	12	
Ouvrier ou manoeuvre ex: journalier, mineur, préposé de poste d'essence, débardeur, etc	13	
Professions ex: comptable agréé, prêtre, dentiste, médecin, ingénieur, avocat, professeur d'université, etc	14	
Autre travail professionnel ex: artiste, bibliothécaire, travailleur social, infirmière, enseignant dans une école primaire ou secondaire, etc	15	

c) Dans quel type d'organisme aimeriez-vous travailler?

grande entreprise privée	1	(62)
petite entreprise privée	2	
organisation à caractère public ou gouvernemental	3	
à mon compte	4	

20.

a) Nous ne parvenons pas tous à faire le travail que nous voudrions. Si vous considérez vos aptitudes, vos résultats scolaires, vos ambitions et les moyens financiers de votre famille, quel emploi croyez-vous que vous aurez <u>en fait</u> plus tard?

DÉCRIVEZ L'EMPLOI AUSSI PRÉCISÉMENT QUE POSSIBLE ET INDIQUEZ LE GENRE D'ENDROIT OU VOUS PENSEZ QUE VOUS TRAVAILLEREZ

Exemples: voir la question précédente

Quel genre d'emploi croyez-vous que vous aurez? _____

_____

Dans quel genre d'endroit? _____

_____

b) En vous référant à la liste ci-dessous, quelle est la catégorie qui se rapproche le plus de l'occupation que vous venez de décrire? (62-64)

N'ENCERCLEZ QU'UN SEUL CHIFFRE

<u>Travail technique</u> ex: dessinateur, arpenteur, technicien-dentiste ou médical, etc 01

<u>Ouvrier spécialisé ou contremaître</u> ex: boulanger, menuisier, électricien, mécanicien, plombier, tailleur, contremaître dans une usine, etc 02

<u>Directeur ou administrateur</u> ex: manufacturier, directeur d'une grande compagnie, banquier, administrateur, etc 03

<u>Gérant</u> ex: gérant des ventes, de magasin, de bureau, superviseur de manufacture, etc 04

<u>Propriétaire</u> ex: propriétaire d'une petite entreprise, grossiste, détaillant, entrepreneur, propriétaire de restaurant, etc 05

<u>Ouvrier semi-spécialisé</u> ex: opérateur de machine dans une manufacture, chauffeur de camion, d'autobus, etc 06

<u>Service</u> ex: concierge, garçon de table, etc 07

<u>Protection</u> ex: policier, détective, pompier, soldat, etc 08

<u>Travail de bureau</u> ex: caissier dans une banque, secrétaire, teneur de livres, commis-vendeur, commis de bureau, facteur, messager, etc 09

<u>Représentant de commerce</u> ex: agent immobilier ou courtier en assurances, représentant de manufacture, etc 10

<u>Propriétaire ou gérant de ferme</u> 11

<u>Employé de ferme</u> 12

<u>Ouvrier ou manoeuvre</u> ex: journalier, mineur, préposé de poste d'essence, débardeur, etc 13

<u>Professions</u> ex: comptable agréé, prêtre, dentiste, médecin, ingénieur, avocat, professeur d'université, etc 14

<u>Autre travail professionnel</u> ex: artiste, bibliothécaire, travailleur social, infirmière, enseignant dans une école primaire ou secondaire, etc 15

21. Beaucoup de gens éprouvent certaines inquiétudes dans la recherche d'un emploi. Indiquez dans quelle mesure chacun des points suivants vous inquiète. ENCERCLEZ UN SEUL CHIFFRE POUR CHACUNE DES PHRASES

	BEAUCOUP	ASSEZ	UN PEU	PAS DU TOUT	
a) ne pas avoir assez d'instruction	1	2	3	4	(65)
b) ne pas avoir la personnalité ou les aptitudes nécessaires	1	2	3	4	(66)
c) ne pas bien parler l'anglais	1	2	3	4	(67)
d) le manque d'ouvertures sur le marché du travail pour ce que je veux faire	1	2	3	4	(68)
e) ne pas connaître des gens bien placés pour m'aider	1	2	3	4	(69)
f) ne pas avoir d'assez bons résultats scolaires	1	2	3	4	(70)
g) le nombre de chômeurs qu'il y a actuellement	1	2	3	4	(71)
h) ne pas savoir où aller et quoi faire pour obtenir un emploi	1	2	3	4	(72)

22. Après vos études, prévoyez-vous avoir de la difficulté à trouver l'emploi que vous désirez?

beaucoup de difficulté	1	(73)
assez de difficulté	2	
peu de difficulté	3	
aucune difficulté	4	

23. Les gens ont des opinions très variées sur différents sujets. Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou en désaccord avec chacune des phrases suivantes?

ENCERCLEZ UN SEUL CHIFFRE POUR CHACUNE DES PHRASES

	TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
a) il est préférable de choisir un emploi qui permette de rester près de ses parents même si on doit pour cela sacrifier une bonne occasion ailleurs	1	2	3	4	(74)
b) quand on a des problèmes on ne peut se fier qu'à un parent pour avoir de l'aide	1	2	3	4	(75)
c) si on a l'occasion d'engager quelqu'un, c'est toujours mieux d'engager un parent plutôt qu'un étranger	1	2	3	4	(76)

	TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
d) Il y a tant de facteurs à considérer dans le choix d'une occupation qu'il est difficile de prendre une décision	1	2	3	4	(77)
e) je ne comprends pas comment des personnes peuvent avoir une idée aussi précise de ce qu'elles veulent faire dans la vie	1	2	3	4	(78)
f) on me donne toutes sortes de renseignements différents, de sorte que je ne sais plus très bien quelle occupation choisir	1	2	3	4	(79)
g) je préfère le genre d'emploi où l'on fait partie d'un groupe et où tous reçoivent également le crédit du succès	1	2	3	4	(80)

24. Pour qu'un emploi ou une occupation soit considéré comme idéal, certaines conditions doivent être remplies. Parmi les conditions qui suivent, indiquez par ordre les deux que vous considérez plus importantes. (8)

N'ENCERCLEZ QU'UN CHIFFRE DANS CHAQUE COLONNE

	PREMIERE CONDITION	DEUXIEME CONDITION	
Un emploi idéal pour moi devrait:			
me permettre d'utiliser mes aptitudes personnelles	1	1	(9) (10)
me permettre de gagner pas mal d'argent	2	2	
me permettre d'être créateur et original	3	3	
me procurer une bonne place dans la société et du prestige	4	4	
me permettre de travailler avec les gens plutôt qu'avec les choses	5	5	
me permettre d'envisager un futur assuré et stable	6	6	
me permettre d'être utile aux autres	7	7	
me permettre de contribuer directement à la solution de problèmes de notre société	8	8	

25. Parmi les alternatives suivantes, laquelle correspond le plus à ce que vous comptez faire durant votre vie de travail?

je compte avoir un emploi régulier durant toute ma vie	1	(11)
je compte donner un coup pendant quelques années pour cesser le travail très tôt	2	
je compte de temps en temps cesser de travailler temporairement pour voyager ou me payer de longues vacances	3	
je compte ne travailler que de temps en temps, juste pour subvenir à mes besoins	4	

26. Voici d'autres opinions sur des sujets divers. Nous aimerions savoir à quel point vous êtes d'accord ou en désaccord avec chacune de ces opinions.

ENCERCLEZ UN SEUL CHIFFRE POUR CHAQUE PHRASE

	TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
a) faire des projets ne contribue qu'à rendre une personne malheureuse, parce qu'il est difficile de les réaliser	1	2	3	4	(12)
b) du train où vont les choses de nos jours, il est plus sage de vivre au jour le jour et de ne pas trop se préoccuper de l'avenir	1	2	3	4	(13)
c) le secret du bonheur c'est de ne pas attendre trop de la vie et de se contenter de ce qu'on peut en tirer	1	2	3	4	(14)
d) il est très important de faire des projets dans la vie et de ne pas seulement se contenter de ce qui arrive	1	2	3	4	(15)
e) il est nécessaire de connaître des gens bien placés pour arriver à quelque chose dans le monde du travail	1	2	3	4	(16)
f) le fils d'un ouvrier n'a pas de très bonnes chances de devenir un professionnel (médecin, avocat ou ingénieur, par exemple)	1	2	3	4	(17)
g) pour être heureux il faut agir de façon à plaire aux autres même si on est obligé parfois d'aller contre ses propres idées	1	2	3	4	(18)
h) l'emploi doit passer en premier même si on doit sacrifier les loisirs	1	2	3	4	(19)
i) c'est le succès dans le travail qui permet le mieux de juger quelqu'un	1	2	3	4	(20)

	TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
j) les plus importantes qualités d'un homme véritable sont la volonté et l'ambition	1	2	3	4	(21)
k) la chose la plus importante pour les parents est d'aider leurs enfants à réussir mieux qu'eux	1	2	3	4	(22)

27. Chacun devrait s'efforcer, dans tout ce qu'il entreprend:

de faire aussi bien que la moyenne des gens	1	(23)
de faire un peu mieux que la moyenne des gens	2	
de faire beaucoup mieux que la moyenne des gens ...	3	
d'être le meilleur de tous	4	

28. Trouvez-vous qu'on donne trop, juste assez ou pas assez d'importance à l'instruction pour accorder un emploi sur le marché du travail?

trop d'importance	1	(24)
juste assez d'importance	2	
pas assez d'importance	3	

29. Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants:

ENCERCLEZ UN SEUL CHIFFRE POUR CHAQUE PHRASE

	TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
a) dans l'ensemble, je suis assez satisfait(e) de moi-même	1	2	3	4	(25)
b) en général, je n'ai pas assez confiance en moi-même	1	2	3	4	(26)
c) j'ai l'impression que je vaux autant que les autres	1	2	3	4	(27)
d) je ne suis pas très optimiste quand je pense à mon avenir	1	2	3	4	(28)
e) il ne faut pas tout voir en noir: il y a de fortes chances que l'avenir soit meilleur que le présent	1	2	3	4	(29)
f) je doute souvent de mes chances de succès dans la vie	1	2	3	4	(30)
g) le temps présent passe tellement vite qu'il vaut mieux ne pas lui accorder une grande importance	1	2	3	4	(31)
h) pourquoi tant se préoccuper de l'avenir, chaque chose viendra bien en son temps	1	2	3	4	(32)

	TOUT À FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
i) autrefois, la vie était peut-être plus difficile mais permettait davantage de se réaliser	1	2	3	4	(33)
j) il faut surtout vivre le moment présent sans trop se préoccuper d'autre chose	1	2	3	4	(34)
k) les façons de penser et de vivre du passé sont encore très utiles aujourd'hui	1	2	3	4	(35)
l) c'est surtout en fonction de l'avenir qu'on doit organiser sa vie	1	2	3	4	(36)

30. Une fois sur le marché du travail, est-ce que vous avez l'intention de revenir aux études?

à plein temps	1	(37)
à temps partiel	2	
pas du tout	3	
j'y ai réfléchi, mais je n'ai pas encore décidé	4	
je n'ai pas encore pensé à cela	5	

31. Lequel des énoncés suivants décrit le mieux vos projets d'avenir quant au mariage?

j'ai l'intention de me marier	1	(38)
je n'ai pas l'intention de me marier	2	
j'ai l'intention de devenir prêtre ou religieux(se)	3	

32.

a) Où aimeriez-vous vivre dans 15-20 ans, si vous aviez le choix?

dans une grande ville	1	(39)
dans une banlieue	2	
dans une ville moyenne	3	
dans une petite ville	4	
à la campagne	5	

b) Quelles sont vos chances de vivre là où vous venez de l'indiquer?

très bonnes	1	(40)
assez bonnes	2	
plutôt mauvaises	3	
très mauvaises	4	

ÉTUDIANTS(ES) DE SECONDAIRE I PASSEZ À LA QUESTION 34

(ETUDIANTS(ES) DE SECONDAIRE III ET V ET CEGEP SEULEMENT)

53. Lequel des énoncés suivants se rapproche le plus de votre intention de demeurer au Québec ou de le quitter?

j'ai l'intention de rester au Québec	1	(61)
j'ai l'intention de quitter temporairement le Québec pour vivre ailleurs quelque temps	2	
je projette de quitter définitivement le Québec pour aller vivre ailleurs	3	
le Québec ne sera au plus qu'un pied-à-terre car j'ai l'intention de voyager constamment	4	

54. (TOUS)

Dans quel type d'habitation préféreriez-vous vivre plus tard?

en logement ou en appartement, ou dans une maison louée	1	(62)
dans une maison dont je serais propriétaire	2	

55.

a) Combien d'enfants voudriez-vous avoir plus tard?

1 enfant	1	(63)
2 enfants	2	
3 enfants	3	
4 enfants	4	
5 enfants et plus	5	
Aucun (PASSEZ à c))	0	

(POUR CEUX (CELLES) QUI VOUDRAIENT AVOIR DES ENFANTS)

b) FILLES: dans chacune des situations décrites ci-dessous, à gauche, indiquez si vous voudriez travailler à temps plein, à temps partiel, ou ne pas avoir d'emploi à l'extérieur.

GARCONS: dans chacune des situations décrites ci-dessous, à gauche, indiquez si vous préféreriez que votre femme travaille à temps plein, à temps partiel, ou qu'elle n'ait pas d'emploi à l'extérieur.

	TRAVAILLER A TEMPS PLEIN	TRAVAILLER A TEMPS PARTIEL	NE PAS AVOIR D'EMPLOI A L'EXTERIEUR	
tant qu'on n'aura pas d'enfants	1	2	3	(64)
lorsque les enfants seront en bas âge	1	2	3	(65)
lorsque les enfants seront plus grands	1	2	3	(66)

(POUR CEUX (CELLES) QUI NE VOUDRAIENT PAS AVOIR D'ENFANTS)

c) FILLES: une fois mariée voudriez-vous:

travailler à plein temps?	1	(47)
travailler à temps partiel?	2	
ne pas avoir d'emploi à l'extérieur?	3	
je ne veux pas me marier	0	

GARCONS: une fois marié, préféreriez-vous que votre femme:

travaille à plein temps?	1	
travaille à temps partiel?	2	
n'ait pas d'emploi à l'extérieur?	3	
je ne veux pas me marier	0	

36. (TOUS)

Voici une liste des buts qu'une femme peut se donner.

FILLES: dans quelle mesure chacun correspond-il à ce que vous voudriez faire plus tard?

GARCONS: dans quelle mesure chacun correspond-il à ce que vous voudriez que votre femme fasse plus tard?

	BEAUCOUP	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT	
a) être une bonne maîtresse de maison, une bonne cuisinière et savoir bien tenir la maison	1	2	3	4	(48)
b) aider les gens de son milieu en participant à des organisations	1	2	3	4	(49)
c) avoir les qualifications pour travailler et ainsi pouvoir assurer sa sécurité et son indépendance	1	2	3	4	(50)
d) être une compagne qui sait établir un climat de vie satisfaisant pour le couple	1	2	3	4	(51)
e) avoir un ou plusieurs enfants, les élever et s'occuper d'eux	1	2	3	4	(52)

37. Parmi les activités suivantes, desquelles pensez-vous tirer le plus de satisfaction dans votre vie future?

N'ENCERCLEZ QU'UN CHIFFRE DANS CHAQUE COLONNE

	PREMIER CHOIX	DEUXIEME CHOIX	
votre occupation ou votre carrière	1	1	(53) (54)
votre vie de famille	2	2	
vos loisirs	3	3	
vos croyances ou activités religieuses	4	4	
votre vie intellectuelle ou créatrice	5	5	
votre participation aux affaires de votre communauté ou de votre pays	6	6	
vos relations avec vos amis ou avec les gens en général	7	7	

58 Avec qui préférez-vous discuter:

a) de vos projets d'études? (UN SEUL CHOIX)

avec mes professeurs	1	(56)
avec des conseillers d'orientation et professeurs d'information scolaire	2	
avec mes amis	3	
avec mon père, ma mère, ou un autre parent	4	
avec un autre adulte	5	
avec le directeur des études ou des services aux étudiants(es)	6	
avec mes frères et soeurs	7	
avec aucune de ces personnes	0	

b) de vos projets de travail après vos études? (UN SEUL CHOIX)

avec mes professeurs	1	(58)
avec des conseillers d'orientation et professeurs d'information scolaire	2	
avec mes amis	3	
avec mon père, ma mère, ou un autre parent	4	
avec un autre adulte	5	
avec le directeur des études ou des services aux étudiants(es)	6	
avec mes frères et soeurs	7	
avec aucune de ces personnes	0	

c) de vos autres projets d'avenir? (UN SEUL CHOIX)

avec mes professeurs	1	(59)
avec des conseillers d'orientation et professeurs d'information scolaire	2	
avec mes amis	3	
avec mon père, ma mère, ou un autre parent	4	
avec un autre adulte	5	
avec le directeur des études ou des services aux étudiants(es)	6	
avec mes frères et soeurs	7	
avec aucune de ces personnes	0	

SECTION II

VOS IDEES SUR LA SOCIETE PRESENTE ET FUTURE

SECONDAIRE III ET V ET CEGEP, REPONDEZ A 39. B

(SECONDAIRE I SEULEMENT)

39.
A) Au Québec, trouvez-vous qu'on accorde trop, juste assez, ou pas assez d'importance aux groupes suivants?

	TROP	JUSTE ASSEZ	PAS ASSEZ	
a) avocats	1	2	3	(59)
b) ingénieurs et autres techniciens	1	2	3	(60)
c) députés	1	2	3	(61)
d) enseignants	1	2	3	(62)
e) ouvriers	1	2	3	(63)
f) militaires	1	2	3	(64)

PASSEZ MAINTENANT A LA QUESTION 40

(SECONDAIRE III ET V ET CEGEP SEULEMENT)

39.
B) Au Québec, trouvez-vous qu'on accorde trop, juste assez, ou pas assez d'importance aux groupes suivants?

	TROP	JUSTE ASSEZ	PAS ASSEZ	
a) avocats	1	2	3	(66)
b) industriels	1	2	3	(67)
c) ingénieurs et autres techniciens	1	2	3	(68)
d) travailleurs sociaux	1	2	3	(69)
e) députés	1	2	3	(70)
f) enseignants	1	2	3	(71)
g) maire et conseillers municipaux	1	2	3	(72)
h) ouvriers	1	2	3	(73)
i) militaires	1	2	3	(74)
j) chimistes et autres scientifiques	1	2	3	(75)

40. (TOUS)
a) De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de la société québécoise telle qu'elle est actuellement?

très satisfait(e)	1	(76)
satisfait(e)	2	
insatisfait(e)	3	
très insatisfait(e)	4	

b) Pensez-vous que dans l'avenir, d'une façon générale:

ça va s'améliorer	1	(78)
ça sera à peu près comme aujourd'hui	2	
ça deviendra pire que maintenant	3	

41. Les phrases suivantes portent sur des changements que certains souhaitent voir se réaliser. Indiquez si oui ou non vous souhaitez que chacun de ces changements se réalise:

	OUI	NON	
a) que l'école soit davantage un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et même à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs	1	2	(78)
b) que la politique soit plus l'affaire de tout le monde que seulement des députés	1	2	(79)
c) qu'on limite les profits des entreprises privées	1	2	(80)
d) qu'on donne plus de pouvoir à la police	1	2	(81)
e) qu'on nationalise les ressources naturelles	1	2	(82)
			0 (0)
f) que les manifestations de contestation soient interdites	1	2	(0)
g) que l'école continue davantage l'éducation commencée par les parents	1	2	(10)
h) après qu'ils ont élu un gouvernement, que les gens cessent de toujours le surveiller et le critiquer	1	2	(11)

42. Indiquez si oui ou non <u>vous prévoyez</u> que les changements suivants vont effectivement se produire d'ici 10 ou 15 ans:

	OUI	NON	
a) l'école sera davantage un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et même à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs	1	2	(12)
b) la politique sera plus l'affaire de tout le monde que seulement des députés	1	2	(13)
c) on restreindra les profits des entreprises privées	1	2	(14)
d) la police aura plus de pouvoir	1	2	(15)
e) les ressources naturelles seront nationalisées	1	2	(16)
f) les manifestations de contestation seront interdites	1	2	(17)
g) l'école continuera davantage l'éducation commencée par les parents	1	2	(18)
h) après qu'ils auront élu un gouvernement, les gens cesseront de toujours le surveiller et le critiquer	1	2	(19)

ÉTUDIANTS(ES) DE SECONDAIRE III ET V ET DU CEGEP REPONDEZ À 43. B

(SECONDAIRE I SEULEMENT)

43.

A) Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou non avec les phrases suivantes?

	TOUT À FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
a) les études collégiales (CEGEP) sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons	1	2	3	4	(30)
b) les études universitaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons	1	2	3	4	(31)
c) il fait partie du rôle de l'enseignant de discuter de questions politiques avec les étudiants	1	2	3	4	(32)

PASSEZ MAINTENANT À LA QUESTION 44

(SECONDAIRE III ET V ET CEGEP SEULEMENT)

43.

B) Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou non avec chacun des énoncés suivants?

	TOUT À FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
a) le défi le plus important aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation, est de former des individus doués en vue d'occuper plus tard des postes de commande dans la société	1	2	3	4	(33)
b) les études collégiales (CEGEP) sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons	1	2	3	4	(34)
c) les études universitaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons	1	2	3	4	(35)
d) la tâche de l'école (du CEGEP) est d'orienter l'étudiant et lui offrir le programme d'études qui le dirigera dans les professions ou métiers et dans les secteurs économiques où la demande de main-d'oeuvre est importante	1	2	3	4	(36)
e) il fait partie du rôle de l'enseignant de discuter de questions politiques avec les étudiants	1	2	3	4	(37)

	TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
f) à l'école (CEGEP) une des responsabilités importantes de la direction est de permettre aux étudiants(es) les plus brillants(es) d'étudier avec les meilleurs professeurs	1	2	3	4	(28)
g) à l'école (CEGEP), quelles que soient les aptitudes de l'étudiant(e), il est plus important de lui proposer un programme scolaire qui vise à développer sa personnalité que de lui offrir un programme d'études qui le(a) spécialise dans un métier	1	2	3	4	(29)

43. (TOUS)

c) Quelle est selon vous l'importance de la part que chacun des groupes suivants devrait jouer dans l'initiation des étudiants au domaine politique?

	TRES IMPORTANT	ASSEZ IMPORTANT	PAS TRES IMPORTANT	PAS DU TOUT IMPORTANT	
a) les parents	1	2	3	4	(30)
b) l'école ou le collège	1	2	3	4	(31)
c) les amis	1	2	3	4	(32)
d) les moyens de communication de masse (radio, télévision, journaux)	1	2	3	4	(33)
e) les associations étudiantes	1	2	3	4	(34)

44.

a) S'il y avait des élections provinciales aujourd'hui et que vous étiez en âge de voter, pour quel parti voteriez-vous?

Parti libéral	1	(35)
Unité-Québec	2	
Parti québécois	3	
Ralliement des créditistes	4	
je préférerais ne pas voter	5	
je ne connais rien à la politique et ça ne m'intéresse pas du tout	6	
je ne sais pas	8	

b) S'il y avait des élections provinciales aujourd'hui, pour qui pensez-vous que votre père et votre mère voteraient?

	PERE	MERE	
Parti libéral	1	1	(36) (37)
Unité-Québec	2	2	
Parti québécois	3	3	
Ralliement des créditistes	4	4	
il(elle) s'abstiendrait de voter	5	5	
la politique ne l'intéresse pas du tout	6	6	
décédé(e)	7	7	
je ne sais pas	8	8	

45.

a) Croyez-vous que d'ici 15 ans, le Québec aura changé:

beaucoup	1	(38)
assez	2	
un peu	3	
très peu	4	

b) Comment voyez-vous que ce changement va se faire:

d'une manière continue	1	(39)
d'une manière brusque	2	

46. Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou non avec chacun des énoncés suivants?

	TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
a) ceux qui veulent laisser l'école (CEGEP) ont souvent raison car ce n'est pas là qu'on apprend ce qui est vraiment important	1	2	3	4	(40)
b) je trouve que la société actuelle est trop impersonnelle: les gens ne se connaissent pas et ne se parlent pas assez	1	2	3	4	(41)
c) de nos jours, ce n'est pas dans le travail qu'on est heureux	1	2	3	4	(42)
d) on accorde trop d'importance aux résultats en mathématiques dans le système scolaire actuel	1	2	3	4	(43)
e) il est normal que ce soient les étudiants les plus instruits qui aient les meilleurs emplois	1	2	3	4	(44)
f) aujourd'hui, les découvertes scientifiques servent surtout à détruire l'homme et la nature	1	2	3	4	(45)
g) il ne faut pas trop s'en faire car la science fournira d'elle-même les solutions aux problèmes qu'elle a créés	1	2	3	4	(46)

	TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
h) il devrait être accepté qu'un homme et une femme puissent vivre ensemble sans être mariés	1	2	3	4	(47)
i) si j'avais à fonder une société idéale, je la verrais beaucoup selon le modèle de certaines communes ou villages communautaires	1	2	3	4	(48)
j) finalement, l'école (CEGEP) constitue un milieu très formateur pour les étudiants	1	2	3	4	(49)
k) le divorce ne devrait pas être si facile à obtenir	1	2	3	4	(50)
l) si c'était possible, je préférerais vivre à un endroit où les gens se connaissent peu et ne s'occupent pas trop des autres	1	2	3	4	(51)

47. Est-ce que vous considérez que le fait d'avoir un niveau de vie élevé va être pour vous dans l'avenir une chose:

très importante	1	(52)
moyennement importante	2	
peu importante	3	
sans aucune importance	4	

48.

a) Dans 15-20 ans d'ici, je prévois que la majorité des jeunes d'aujourd'hui se conduiront comme les adultes d'aujourd'hui.

tout à fait d'accord	1	(53)
d'accord	2	
pas d'accord	3	
pas du tout d'accord	4	

b) Il serait souhaitable que dans 15-20 ans, la majorité des jeunes se conduisent en général comme les adultes d'aujourd'hui.

tout à fait d'accord	1	(54)
d'accord	2	
pas d'accord	3	
pas du tout d'accord	4	

c) Dans 15-20 ans d'ici, prévoyez-vous que les différences entre les jeunes de ce temps-là et leurs parents seront moins grandes, aussi grandes ou plus grandes qu'aujourd'hui?

moins grandes	1	(55)
aussi grandes	2	
plus grandes	3	

49. Dans les années qui viennent, dans quelle mesure croyez-vous que le développement technique va:

	BEAUCOUP	ASSEZ	UN PEU	PAS DU TOUT	
a) rendre le travail plus ennuyant?	1	2	3	4	(181)
b) permettre à l'homme de mieux se réaliser?	1	2	3	4	(182)
c) faire de l'homme un robot?	1	2	3	4	(183)
d) rendre l'homme plus heureux de façon générale?	1	2	3	4	(184)

50. Lorsqu'on vous parle de votre société, à quoi pensez-vous d'abord?

à l'Amérique du Nord	1	(185)
au Canada	2	
au Québec	3	
à toute l'humanité	4	
autre (PRECISEZ) _____	5	
_____		
je ne sais pas	8	

51. Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec chacun des énoncés suivants?

	TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD	
a) si je regarde les problèmes importants dans la société d'aujourd'hui, je me dis qu'on ne peut pas faire grand'chose pour les régler	1	2	3	4	(186)
b) tout est tellement compliqué, que je ne comprends pas vraiment ce qui se passe	1	2	3	4	(187)
c) pour faire quelque chose dans la vie, on est obligé de prendre des moyens qui ne sont pas tout à fait honnêtes	1	2	3	4	(188)
d) je n'aime pas vraiment ce que je fais, mais je sens qu'il faut le faire pour avoir les choses dont j'ai besoin et que je veux	1	2	3	4	(189)

SECTION III

QUELQUES RENSEIGNEMENTS SUR VOUS ET VOTRE FAMILLE

52. Quelle est votre date de naissance?

jour: _____

mois:

janvier	01	(81-82)
février	02	
mars	03	
avril	04	
mai	05	
juin	06	
juillet	07	
août	08	
septembre	09	
octobre	10	
novembre	11	
décembre	12	
année: 19	⌊_⌊_⌋	(87-88)

53. Sexe:

masculin	1	(89)
féminin	2	

54. Où avez-vous vécu durant la majeure partie des dix premières années de votre vie?

Au Québec:		
dans la région métropolitaine de Montréal ou de Québec	1	(90)
dans une autre ville de plus de 20,000 habitants (ailleurs que dans les régions métropolitaines de Montréal ou de Québec)	2	
dans une ville de 5,000 à 20,000 habitants (ex. Arvida)	3	
dans un village ou à la campagne	4	
Ailleurs au Canada	5	
Hors du Canada:		
Etats-Unis	6	
Europe	7	
Autre	8	

53. Où vivez-vous pendant la présente année scolaire? (71)

chez mes parents	1
dans un foyer nourricier	2
dans un pensionnat	3
dans une résidence étudiante	4
en chambre, pension ou appartement	5

54. Quelle est votre situation familiale? (72)

mes parents vivent ensemble	1
mon père est décédé	2
ma mère est décédée	3
mes parents sont décédés tous les deux	4
mes parents sont séparés ou divorcés	5

57. Où votre père et votre mère sont-ils nés? (73) (74)

	PERE	MERE
au Québec	1	1
ailleurs au Canada	2	2
hors du Canada	3	3

58. Jusqu'où votre père et votre mère ont-ils poursuivi leurs études? (75) (76)

	PERE	MERE
moins que la 5e année	1	1
5e à 7e année	2	2
8e à 11e (secondaire ou équivalent)	3	3
12e à 13e (collégial ou équivalent)	4	4
14e et plus (université)	5	5
je ne sais pas	8	8

59. Quel est l'âge de votre père? (77)

moins de 35 ans	1
35 à 39 ans	2
40 à 44 ans	3
45 à 49 ans	4
50 à 54 ans	5
55 à 59 ans	6
60 ans et plus	7
mon père est décédé	8

60. Combien y a-t-il d'enfants vivants dans votre famille en vous incluant?

1 2 3 4 5 6 7 8+ (78)

61. Quelle est l'origine ethnique ou culturelle du premier ancêtre de votre père qui est venu en Amérique du Nord (ou quelle est l'origine ethnique de votre père, s'il a lui-même immigré en Amérique du Nord)?

Français	1	(79)
Anglais	2	
Ecossais	3	
Irlandais	4	
Italien	5	
Allemand	6	
autre (PRECISEZ) _____	7	

62. Vos parents vivent-ils?

en logement ou appartement, ou dans une maison louée?	1	(80)
dans une maison dont ils sont propriétaires?	2	
	6	(81)

63.

a) Quelle est votre langue maternelle (c'est-à-dire la première langue que vous avez apprise et que vous comprenez encore)?

français	1	(82)
anglais	2	
allemand	3	
italien	4	
judéo-allemand (yiddish)	5	
grec	6	
portugais	7	
espagnol	8	
autre (PRECISEZ) _____	9	

b) Quelle est (était) la langue maternelle de votre père et de votre mère?

	PERE	MERE	
français	1	1	(84) (85)
anglais	2	2	
allemand	3	3	
italien	4	4	
judéo-allemand (yiddish)	5	5	
grec	6	6	
portugais	7	7	
espagnol	8	8	
autre (PRECISEZ)			
PERE _____	9	9	
MERE _____			

c) Quelle langue parlez-vous le plus souvent avec vos parents et vos meilleurs amis?

	VOS PARENTS	VOS MEILLEURS AMIS	
français.....	1	1	(12) (13)
anglais	2	2	
les deux également	3	3	
une autre langue	4	4	

64. A quel groupe religieux appartiennent (ou appartenaient) vos parents?

	PERE	MERE	
catholique	1	1	(14) (15)
protestant	2	2	
juif	3	3	
autre	4	4	
aucun	5	5	

65. Allez-vous à la messe ou à des services religieux?

une fois la semaine ou plus	1	(16)
deux ou trois fois par mois	2	
une fois par mois	3	
quelques fois par année	4	
jamais	5	

66. Où habitent vos parents?

dans la région métropolitaine de Montréal ou de Québec	1	(17)
dans une ville de plus de 20,000 habitants (ailleurs que dans les régions métropolitaines de Montréal et Québec)	2	
dans une ville entre 5,000 et 20,000 habitants (ex.: Arvida)	3	
dans un village ou à la campagne	4	

67.

a) Quel est l'emploi ou l'occupation de votre père?

S'IL A PLUS D'UN EMPLOI, INDIQUEZ CELUI AUQUEL IL CONSACRE LE PLUS DE TEMPS. S'IL EST SANS EMPLOI, A SA RETRAITE OU DECEDE, INDIQUEZ CE QU'IL FAISAIT PRINCIPALEMENT

DECRIVEZ L'EMPLOI LE PLUS PRECISEMENT POSSIBLE, ET INDIQUEZ LE GENRE D'ENDROIT OU VOTRE PERE TRAVAILLE (TRAVAILLAIT)

Exemples:

emploi: opérateur de presse
endroit: dans un atelier de métal

emploi: vendeur d'assurance
endroit: pour une grosse compagnie d'assurance

Quel est (était) son emploi?

_____

_____

A quel genre d'endroit travaille-t-il (travaillait-il)?

_____

_____

b) En vous référant à la liste ci-dessous, quelle est la catégorie qui se rapproche le plus de l'occupation que vous venez de décrire? *(18-19)*

N'ENCERCLEZ QU'UN SEUL CHIFFRE

Travail technique ex: dessinateur, arpenteur, technicien-dentiste ou médical, etc	01
Ouvrier spécialisé ou contremaître ex: boulanger, menuisier, électricien, mécanicien, plombier, tailleur, contremaître dans une usine, etc	02
Directeur ou administrateur ex: manufacturier, directeur d'une grande compagnie, banquier, administrateur, etc	03
Gérant ex: gérant des ventes, de magasin, de bureau, superviseur de manufacture, etc	04
Propriétaire ex: propriétaire d'une petite entreprise, grossiste, détaillant, entrepreneur, propriétaire de restaurant, etc	05
Ouvrier semi-spécialisé ex: opérateur de machine dans une manufacture, chauffeur de camion, d'autobus, etc	06
Service ex: concierge, garçon de table, etc	07
Protection ex: policier, détective, pompier, soldat, etc	08
Travail de bureau ex: caissier dans une banque, secrétaire, teneur de livres, commis-vendeur, commis de bureau, facteur, messager, etc	09
Représentant de commerce ex: agent immobilier ou courtier en assurances, représentant de manufacture, etc	10
Propriétaire ou gérant de ferme	11
Employé de ferme	12
Ouvrier ou manoeuvre ex: journalier, mineur, préposé de poste d'essence, débardeur, etc	13
Professions ex: comptable agréé, prêtre, dentiste, médecin, ingénieur, avocat, professeur d'université, etc	14
Autre travail professionnel ex: artiste, bibliothécaire, travailleur social, infirmière, enseignant dans une école primaire ou secondaire, etc	15

68. Votre père s'est-il trouvé sans emploi au cours des deux ou trois dernières années?

jamais	1	(30)
durant une ou deux courtes périodes	2	
durant plusieurs courtes périodes	3	
durant de longues périodes	4	
la plupart du temps	5	
mon père est décédé, à sa retraite ou invalide depuis ce temps	6	

SI VOTRE PERE EST DECEDE OU NE TRAVAILLE PAS, PASSEZ À 70

69. D'après ce que vous savez du travail de votre père, diriez-vous qu'il est satisfait ou pas:

	TRES SATISFAIT	SATISFAIT	PEU SATISFAIT	PAS SATISFAIT DU TOUT	
a) de ses chances d'avancement	1	2	3	4	(31)
b) de ses patrons	1	2	3	4	(32)
c) de son travail	1	2	3	4	(33)
d) de son salaire	1	2	3	4	(34)
e) de ses vacances	1	2	3	4	(35)

70.

a) Est-ce que votre mère travaille actuellement à l'extérieur de la maison?

oui, à temps plein	1	(36)
oui, à temps partiel	2	
non, elle ne travaille pas à l'extérieur	3	
ma mère est décédée	0	

b) Si votre mère travaille à l'extérieur de la maison ou si elle a déjà eu un emploi au cours des deux ou trois dernières années, soit à temps plein soit à temps partiel, décrivez son emploi.

DECRIVEZ L'EMPLOI AUSSI PRECISEMENT QUE POSSIBLE, ET INDIQUEZ LE GENRE D'ENDROIT OU ELLE TRAVAILLE (TRAVAILLAIT)

Exemples:

emploi: vendeuse de souliers
endroit: dans un grand magasin à rayons

emploi: caissière
endroit: dans une banque

Quel est son emploi?

_____

_____

A quel genre d'endroit travaille-t-elle (travaillait-elle)?

_____

_____

c) En vous référant à la liste ci-dessous, quelle est la catégorie qui se rapproche le plus à l'occupation que vous venez de décrire? (27-28)

N'ENCERCLEZ QU'UN SEUL CHIFFRE

Travail technique ex: technicienne dentaire ou médicale, etc ..	01
Ouvrière spécialisée (ou de métier) ou contremaître	02
Directeur ou administrateur ex: directeur d'une grande compagnie	03
Gérante ex: gérante des ventes, gérante de magasin, superviseur de manufacture, etc	04
Propriétaire ex: propriétaire d'une petite entreprise, grossiste, détaillant, propriétaire de restaurant, etc	05
Ouvrière semi-spécialisée ex: opératrice de machine dans une manufacture, etc	06
Service ex: concierge, serveuse dans un restaurant, etc	07
Protection ex: gardienne de prison, membre des forces armées ou de police, etc	08
Travail de bureau ex: caissière dans une banque, secrétaire, vendeuse, commis de bureau, etc	09
Représentant de commerce ex: agent immobilier, courtier en assurances, représentant de manufacture, etc	10
Propriétaire ou gérante de ferme	11
Ouvrière de ferme	12
Ouvrière non spécialisée	13
Professions ex: médecin, dentiste, avocate, professeur d'université, etc	14
Autre travail professionnel ex: artiste, bibliothécaire, travailleuse sociale, infirmière, enseignante dans une école primaire ou secondaire, etc	15

71.

a) Avez-vous déjà travaillé l'été plus d'un mois à temps plein ou partiel?

oui	1	(29)
non	2	

b) Pendant la présente année scolaire, avez-vous un emploi à temps partiel ou à temps plein?

oui, à temps partiel	1	(30)
oui, à temps plein	2	
non	3	

72. Discutez-vous souvent, quelquefois, rarement ou jamais avec vos parents des sujets suivants:

	SOUVENT	QUELQUEFOIS	RAREMENT	JAMAIS	
a) Projets d'études après le secondaire ou le CEGEP	1	2	3	4	(31)
b) Projets de travail après les études	1	2	3	4	(32)

73. Pensez-vous que vous abandonneriez bientôt vos études si vos parents ne faisaient pas des pressions sur vous pour que vous continuiez?

oui	1	(33)
non	2	

74.

a) Dans une famille, diriez-vous que:

c'est le père qui doit avoir le plus d'autorité?	1	(34)
c'est la mère qui doit avoir le plus d'autorité?	2	
l'autorité doit être également partagée entre les deux?	3	

b) En général, quelle influence les jeunes devraient-ils avoir dans les décisions familiales?

beaucoup	1	(35)
assez	2	
un peu	3	
aucune	4	

75. Sur les sujets suivants, croyez-vous que vos idées sont très différentes, différentes, peu ou pas du tout différentes de celles de vos parents?

	TRES DIFFERENTES	DIFFERENTES	PEU DIFFERENTES	PAS DU TOUT DIFFERENTES	
la religion	1	2	3	4	(36)
l'amour	1	2	3	4	(37)
la liberté	1	2	3	4	(38)
la politique	1	2	3	4	(39)
l'astrologie	1	2	3	4	(40)

76. Selon vous, le conflit des générations est-il:

un problème très sérieux 1 (41)
un problème pas très sérieux 2
pas un problème du tout 3

77. Lorsque vos notes ne satisfont pas vos parents, que font-ils?

ils ne font rien 1 (42)
ils en discutent sérieusement avec moi .. 2
ils me font des reproches sans prendre de sanctions 3
ils m'imposent des sanctions 4
j'obtiens toujours des notes qui les satisfont 5

SI L'UN DE VOS PARENTS EST DECEDE OU N'HABITE PLUS AVEC VOUS, PASSEZ A 80

78.

a) Qui, de votre père ou de votre mère, prend les décisions actuellement dans votre famille?

toujours mon père 1 (43)
surtout mon père 2
autant mon père que ma mère 3
surtout ma mère 4
toujours ma mère 5
ni l'un ni l'autre 6

b) Maintenant les punitions des enfants, qui s'en occupe?

toujours mon père 1 (44)
surtout mon père 2
autant mon père que ma mère 3
surtout ma mère 4
toujours ma mère 5
ni l'un ni l'autre 6

c) Qui, de votre père ou de votre mère, a le plus à dire lorsqu'il s'agit de faire des règlements pour les enfants (sorties, loisirs, argent de poche, etc.)?

toujours mon père	1	(46)
surtout mon père	2	
autant mon père que ma mère	3	
surtout ma mère	4	
toujours ma mère	5	
ni l'un ni l'autre	6	

d) Qui, de votre père ou de votre mère, décide de l'endroit où la famille ira passer ses vacances?

toujours mon père	1	(48)
surtout mon père	2	
autant mon père que ma mère	3	
surtout ma mère	4	
toujours ma mère	5	
ni l'un ni l'autre	6	

e) Qui en fin de compte, de votre père ou de votre mère, prend la décision concernant l'achat d'un article coûteux?

toujours mon père	1	(47)
surtout mon père	2	
autant mon père que ma mère	3	
surtout ma mère	4	
toujours ma mère	5	
ni l'un ni l'autre	6	

f) Est-ce avec votre père ou avec votre mère que vous parlez le plus facilement et le plus souvent de vos affaires?

toujours mon père	1	(49)
surtout mon père	2	
autant mon père que ma mère	3	
surtout ma mère	4	
toujours ma mère	5	
ni l'un ni l'autre	6	

79.

a) Qui, de votre père ou de votre mère, s'occupe le plus de voir à ce que vous fassiez vos travaux scolaires à la maison?

surtout mon père	1	(89)
surtout ma mère	2	
mon père et ma mère également	3	
ni l'un ni l'autre	4	

b) S'il faut aller à l'école pour rencontrer le directeur ou les professeurs, qui s'en occupe?

plutôt mon père	1	(80)
plutôt ma mère	2	
mon père et ma mère également	3	
ni l'un ni l'autre	4	

c) Est-ce plutôt votre père ou plutôt votre mère qui vous fait des observations ou des reproches sur votre conduite?

plutôt mon père	1	(81)
plutôt ma mère	2	
mon père et ma mère également	3	
ni l'un ni l'autre	4	

80. Voici une liste de choses pour lesquelles les parents peuvent imposer des **règlements** à des jeunes de votre âge. Pourriez-vous indiquer pour lesquelles il y a un règlement chez vous?

	OUI	NON	
a) l'heure de rentrée le soir et en fin de semaine	1	2	(82)
b) le temps passé à la T.V.	1	2	(83)
c) le temps mis aux travaux scolaires	1	2	(84)
d) ne pas se tenir avec certains garçons ou certaines filles	1	2	(85)
e) souper avec la famille	1	2	(86)
f) la fréquence des sorties avec les filles ou les garçons	1	2	(87)

ETUDIANTS(ES) DE SECONDAIRE I, PASSEZ À 82

(ETUDIANTS(ES) DE SECONDAIRE III ET V SEULEMENT)

81.

a) Indiquez ce que vous avez l'intention de faire l'an prochain.

CODEZ D'ABORD UNE DES 4 INTENTIONS PRESENTEES A GAUCHE. PUIS PARMI LES PHRASES ENCADREES A COTE DE CETTE INTENTION PRECISE, ENCERCLEZ A DROITE DE LA PAGE LE CHIFFRE QUI CORRESPOND LE MIEUX A VOTRE SITUATION.

☐ continuer d'étudier	au secondaire, dans le même programme d'études	01	(58-59)
	au secondaire, dans un autre programme d'études	02	
	au CEGEP, dans le programme général	03	
	au CEGEP, dans le programme professionnel	04	
	ailleurs qu'au secondaire et qu'au CEGEP (PRECISEZ)_____ _____	05	
☐ quitter l'école définitivement parce que	mes notes sont trop faibles	06	
	"j'en ai assez" de l'école	07	
	je suis obligé(e) de travailler pour gagner ma vie ou aider ma famille	08	
	je veux voyager ou aller vivre ailleurs .	09	
	je n'ai pas besoin d'étudier plus longtemps pour faire le travail que je veux faire ou parce que mon cours est terminal	10	
	autre raison: laquelle?_____ _____	11	
☐ quitter l'école temporairement parce que	mes notes sont trop faibles	12	
	"j'en ai assez" de l'école, je veux changer de milieu ou je veux me reposer un peu des études	13	
	je dois gagner de l'argent pour continuer d'étudier	14	
	pour voyager pendant quelque temps	15	
	autre raison: laquelle? _____ _____	16	
☐ je suis indécis		97	

b) Vos parents sont-ils d'accord ou non avec ce que vous avez l'intention de faire l'an prochain?

tout à fait d'accord.....	1	(80)
d'accord	2	
pas d'accord	3	
pas du tout d'accord	4	

82. (TOUS)

a) Indiquez si vous prévoyez changer d'adresse d'ici septembre?

non (PASSEZ à b)	1	(81)
peut-être	2	
oui, mais je ne connais pas ma future adresse.	3	
oui, et ma future adresse est: No et rue: _____ _____ Ville ou village: _____ _____	4	

→ IMPORTANT: DEMANDEZ UNE CARTE A L'INTERVIEWER

b) Enfin, pourriez-vous indiquer si vous prévoyez aller à une autre école ou à un autre CEGEP en septembre (ou avant)?

non	1	(82)
peut-être	2	
oui, mais je ne sais pas où j'irai	3	
oui, j'irai à: Nom de l'école (CEGEP) _____ _____ Ville: _____ _____	4	

→ IMPORTANT: DEMANDEZ UNE CARTE A L'INTERVIEWER

MERCI DE VOTRE COLLABORATION 1 (83)

CHAPITRE V

LES REALISATIONS

... ET SES REALISATIONS

PIERRE ROBERGE

Nous remerçions le Service de la recherche du Ministère de l'éducation de nous avoir permis de reproduire ici une partie du texte de Pierre Roberge La recherche ASOPE à mi-chemin: promesses et réalisations, août 1979.

1. Un survol de la production

L'ensemble des travaux issus du projet ASOPE forme une production volumineuse et diverse mais relativement peu diffusée et, partant, mal connue. Ces problèmes de diffusion ne sont que temporaires. Mais il reste que, pour l'instant, seuls une dizaine de titres sont accessibles sans trop de difficulté, et cela souvent depuis peu. Il est donc nécessaire de faire ici un survol de cette production. Celui-ci s'appuie sur une lecture attentive, non pas de l'ensemble, mais de l'essentiel de ce qui a été écrit, c'est-à-dire de toutes les thèses de doctorat, de tous les articles publiés ou à paraître, de toutes les communications à des congrès scientifiques, et de tous les manuscrits qui verront bientôt le jour sous forme de monographie dans la collection des Cahiers d'ASOPE. Sauf exception, je ne me suis pas préoccupé des thèses et essais de maîtrise.

Il faut encore préciser qu'il s'agit bien d'un survol et non d'un résumé de la production d'ASOPE. Le volume de la production, sa diversité et surtout, peut-être, le besoin d'organiser son examen en fonction d'une grille de lecture quelconque impose cette approche, laquelle n'est d'ailleurs pas sans conséquences. Il y en a trois principales. Une première de ces conséquences est l'exclusion du champ de l'analyse d'un petit nombre de travaux importants mais ancillaires au propos central d'ASOPE. Ce sera notamment le sort des écrits statistiques et informatiques de François Béland[1] et de Jean J. Fortier[2].

---

1. Béland, François, ANOHHI: un programme en APL pour l'analyse loglinéaire des tableaux de contingence. Les Cahiers d'ASOPE, volume VIII, juillet 1980; et François Béland, L'indépendance régionale: la réduction des catégories dans les tableaux de contingence. Les Cahiers d'ASOPE, volume IX, septembre 1979.
2. Béland, François et Jean-J. Fortier, The reduction of categories of variables in contingency table analysis: a model. Sociological method and research, (à paraître).

Il s'agit de contributions importantes aux techniques de l'analyse longitudinale et de l'analyse multivariée, contributions mises à profit par la plupart des autres chercheurs du groupe, mais qui, comme telles et par définition, n'ajoutent rien à la connaissance des phénomènes étudiés par ASOPE.

Une seconde conséquence est un effort pour éliminer la redondance. A chaque fois qu'un auteur aura tenté de diffuser substantiellement le même ensemble d'idées et d'observations sous plus d'une forme - comme cela est le cas, par exemple, lorsque le texte d'une communication est remanié et publié sous forme d'article - je ne m'attacherai qu'à la forme la plus achevée.

Troisième conséquence de l'imposition d'une grille de lecture unique à une production aussi diverse, je négligerai des développements, des idées et des résultats souvent importants dans la perspective de la problématique propre à chacun des auteurs mais périphériques aux objectifs centraux d'ASOPE. Mon intention est donc de recenser la production en fonction des objectifs de description et de critique sociales tels que formulés par Bédard[1] et non de rendre à chacun le crédit qui lui serait dû s'il s'agissait d'une recension individuelle. J'ai retenu la grille de lecture proposée par le texte de Bédard puisque, plus que tout autre, elle me semblait permettre une représentation ordonnée, cohérente et aérée des principaux résultats et des principales observations faites ou obtenues dans le cadre du projet ASOPE.

a) Les choix et cheminements scolaires et professionnels

ASOPE possède des informations qui permettent de suivre le cheminement scolaire et, éventuellement, d'observer l'entrée dans la vie active de trois cohortes d'individus. Les points de départ de ces cohortes

1. Voir le texte de Robert Bédard, La pertinence et l'utilité sociales de la recherche ASOPE, pp.07 et suivantes.

sont respectivement Secondaire I, Secondaire V et Cégep II. Leurs points d'arrivée peuvent être, respectivement toujours: Cégep I, Université I et Université IV, soit la première année du second cycle des études universitaires. Deux chercheurs d'ASOPE ont exploité ce matériel du point de vue des choix et cheminements scolaires et professionnels.

Alain Massot a fait des études très détaillées[1] sur les choix et surtout les cheminements scolaires des sujets de la seconde cohorte, donc de ceux qui présentent à ce propos le plus d'intérêt puisqu'ils sont ceux qui ont, éventuellement, à négocier deux virages importants dans le parcours scolaire, celui du passage du secondaire au cégep et celui de l'entrée à l'université. Les observations et les analyses de Massot confirment certains faits soupçonnés ou connus et découvrent des variations et des mécanismes moins évidents.

Ainsi trouve-t-on confirmée l'idée que le passage critique n'est pas celui du cégep à l'université mais bien celui qui le précède et qui fait, à partir de l'école secondaire, accéder au cégep. Pour l'ensemble de cette cohorte, dont le point de départ se situe en 1971-72, on peut estimer à 51,2% le taux de passage du secondaire au cégep et à 70,0% le taux de passage du cégep général à l'université, alors qu'au cégep même, général comme professionnel, le taux de survie d'une année à l'autre n'est inférieur à 80,0% que dans quelques cas exceptionnels.

Cette image doit cependant être précisée, particulièrement en fonction du secteur d'études des sujets et du statut comme de la langue de l'institution qu'ils fréquentaient en secondaire V. Ainsi, alors que 12,0% des étudiants fréquentant les écoles de langue anglaise étaient inscrits au cours professionnel, cette proportion grimpe à près de 40,0% dans les écoles de langue française et cela sans qu'on puisse, parmi celles-ci, observer de différences significatives entre écoles publiques (41,0%) et écoles privées (38,0%).

---

1. Massot, Alain, Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme. Les Cahiers d'ASOPE, volume V.

Il reste que pour la plupart des écoliers de la filière professionnelle, la dernière année du secondaire sera terminale. Cela n'est cependant pas également vrai pour tous. Encore une fois, la différence se situe entre écoles françaises et écoles anglaises: dans celles-là, 87,0% d'abandon après le secondaire professionnel mais dans celles-ci, 72,0%. Autre différence, ces étudiants qui continuent après le secondaire professionnel se dirigent à quatre contre un vers le cégep général s'ils sont issus des écoles anglaises et à quatre contre un, toujours, vers le cégep professionnel s'ils sortent des écoles françaises.

Pour le gros de la cohorte, c'est-à-dire ceux appartenant à la filière générale, les variations se font moins sentir sur les taux de passage que sur les orientations des sujets et sont liées au statut de la langue de l'école. En effet, à partir du secondaire général, les taux d'abandon varient, mais somme toute assez peu: 18,7% dans les écoles privées de langue française, 27,2% dans les écoles de langue anglaise, 28,8% dans les écoles publiques françaises. Par ailleurs, si 39,0% des élèves sortis de ces dernières écoles passent au cégep général, cela vaut pour 58,0% de leurs homologues des écoles privées et 62,0% de leurs camarades des écoles anglaises. Au terme du parcours, toujours chez ceux qui, du secondaire au cégep, ont suivi la voie générale, le taux de passage à l'université est de 80,0% dans le secteur anglais et de 66,0% dans le secteur français.

Ces variations dans l'orientation des flux et les taux de passage dans ces trois réseaux que constituent les écoles publiques françaises, les écoles privées françaises et les écoles anglaises peuvent être dûes à au moins deux grands ordres de facteurs: l'organisation de ces réseaux en ce que, du point de vue élitiste de l'entrée à l'université, elle multiplie ou démantèle voies de garage, embûches et traquenards et la dotation de chacun de ces réseaux en sujets prometteurs, c'est-à-dire doués et/ou nantis.

Massot montre bien qu'existent des différences, parfois considérables, dans la composition sociale des clientèles de ces trois réseaux et que l'origine sociale influence le destin scolaire des sujets, tantôt di-

rectement en affectant leurs chances de survie, tantôt indirectement en s'associant aux orientations qu'ils prennent. Si bien, par exemple, que la proportion des enfants d'ouvriers qui se rendent à l'université est de 9,0% dans cette partie de la cohorte qui fréquente les écoles publiques de langue française, mais de 44,0% chez leurs camarades qui sont les enfants de professionnels et de cadres supérieurs.

Mais son objectif étant d'essayer de déterminer comment, à chacun des points de passage majeurs du cursus scolaire, origine sociale et rendement scolaire se combinent pour orienter le destin des sujets, Massot ne cherche pas à savoir si, de surcroît, à origine sociale et à rendement scolaire semblables, par exemple, le destin scolaire de ses sujets varie selon qu'ils fréquentent tel ou tel réseau, français ou anglais, privé ou public. Sans trop anticiper sur une section ultérieure, on peut dès maintenant mentionner que d'autres travaux suggèrent assez fortement que, toutes choses égales par ailleurs, l'appartenance à tel ou tel réseau scolaire a effectivement des conséquences sur les projets comme sur les destins scolaires des gens. C'est, entre autres, le cas d'une étude de Pierre Roberge[1] qui, puisqu'elle porte principalement sur le passage de l'école au marché du travail, et donc sur les choix et cheminements professionnels des étudiants, doit de toute façon être examinée ici.

Cette étude analyse le sort de tous les sujets de l'échantillon ASOPE qui, à un moment ou l'autre, ont quitté ou terminé l'école et tenté de se tailler une place sur le marché du travail. Elle indique que, à origine sociale semblable, il y a toujours, chez les jeunes travailleurs, une proportion plus forte de sujets à ne pas avoir complété leurs études secondaires chez ceux qui sont sortis des écoles françaises que chez ceux qui ont fréquenté les écoles anglaises. Cette différence est bien réelle mais non dramatique puisqu'elle est de l'ordre de 5,0%. En revanche, si l'on examine les motifs d'abandon, en particulier chez les sujets qui

1. Roberge, Pierre. Le nombril vert et les oreilles molles: l'entrée des jeunes Québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970. Les Cahiers d'ASOPE, volume IV.

détiennent, au mieux, un certificat d'études secondaire, on note, entre francophones et anglophones, une différence qui est bien près d'être une différence de nature. Chez les francophones, le motif le plus fréquemment mentionné est le fait d'avoir complété un cours terminal. Or ce motif est trois fois moins souvent invoqué par les anglophones qui, au contraire, mentionnent trois fois plus souvent que les francophones l'incertitude, le besoin ou le désir d'arrêter un peu pour faire le point sur les orientations à prendre. Et ceci, je le rappelle, toujours en contrôlant par l'origine sociale. Roberge y voit une conséquence directe des différences d'organisation entre les deux systèmes, notamment de l'inégale importance accordée au secteur professionnel dans les écoles françaises et les écoles anglaises. Il s'appuie, en outre, sur le fait que l'écoeurement, le fait d'en avoir assez d'étudier, est mentionné avec une égale et faible fréquence dans les deux groupes d'étudiants.

La scolarité moyenne de la jeune main-d'oeuvre étudiée par Roberge se situe quelque part entre le certificat d'études secondaires et le diplôme d'études collégiales: en gros, 22,0% des sujets ont moins d'un C.E.S., 45,0% le détiennent et 33,0% ont un D.E.C. ou mieux. L'étude indique que, en regard des normes sociales courantes, cette population est légèrement sous-scolarisée. C'est à tout le moins ce que suggère une analyse de la réaction des parents aux décisions de leurs enfants de quitter l'école à divers points du cursus: une majorité des enfants qui arrêtent leurs études immédiatement après le secondaire se voit désapprouver de le faire, alors qu'une majorité de ceux qui sortent du système scolaire après le cégep n'encoure pas cette désapprobation. Les ambitions des parents quant à la scolarisation de leurs enfants sont bien sûr associées - quoique faiblement - à la position sociale des parents, mais il semble que dans toutes les couches sociales les études collégiales soient en train de se constituer comme norme minimale de scolarisation.

Mais, chose certaine, le destin scolaire des individus est beaucoup plus lié à leur origine sociale qu'à toutes les autres appartenances sociales dont l'influence a été étudiée - le sexe et la langue notamment -

et cette relation est significativement plus forte que celle qu'on peut observer entre ambition scolaire et origine sociale.

Les principaux résultats de cette étude concernent cependant le passage de l'école au marché du travail. Ainsi observe-t-on que le niveau du dernier diplôme détenu a un impact très clair non seulement sur la capacité d'obtenir un emploi mais aussi sur le type d'emploi obtenu et sur la manière dont cet emploi a été décroché. Quoi qu'on puisse dire de la surscolarisation et de l'inflation scolaire qui grèverait la valeur des diplômes, les données indiquent une relation négative très nette entre le niveau du dernier diplôme détenu et l'intensité avec laquelle les sujets sont victimes du chômage: celui-ci frappe d'autant plus qu'on est moins scolarisé. Et il existe une relation plus nette encore, positive celle-là, entre le niveau du diplôme et le niveau social des occupations des sujets et, comme il fallait s'y attendre, les revenus qu'ils tirent de ces occupations. La détention d'un diplôme de niveau élevé et la recherche d'emplois correspondants impose cependant un certain nombre de contraintes, dont le recours, dans la chasse à l'emploi, à des moyens formels et à des sources impersonnelles. C'est peut-être ce qui explique que, alors qu'ils ont plus souvent un emploi que les sujets moins scolarisés, les sujets plus scolarisés ont trouvé plus difficile que ces derniers leur entrée sur le marché du travail. Car si une majorité de ceux qui ont au mieux un C.E.S. ont obtenu leur emploi un peu au hasard, par un tuyau d'un ami ou grâce à un contact familial par exemple, cela n'est plus vrai que du quart de ceux qui détiennent un D.E.C. ou mieux, qui eux, plus souvent qu'autrement, doivent avoir recours aux bureaux de placement, aux annonces classées et aux entrevues que sollicitent les recruteurs des grandes sociétés.

Ce travail de Roberge non seulement ré-analyse le lien entre origine sociale et destin scolaire, mais ré-affirme surtout que le modèle qui pose un lien entre les investissements scolaires et leurs rendements professionnels, qui dit que qui s'instruit s'enrichit, n'a pas été modifié substantiellement par l'évolution récente de la conjoncture. De la baisse du dollar on ne peut conclure au passage de l'économie de marché à l'économie de troc.

Mais l'intérêt principal de cette étude tient peut-être moins dans la validation qu'elle fait du modèle en général que dans l'identification qu'elle permet des exceptions que ce modèle souffre. Trois d'entre elles valent particulièrement la peine d'être notées. La première est une entorse au principe méritocratique qui fait du diplôme le seul facteur pertinent pour l'entrée dans une occupation. Or si on analyse le niveau social des occupations des sujets en fonction du diplôme qu'ils détiennent et de leur origine sociale on se rend compte que, particulièrement chez les sujets les moins scolarisés, à diplôme semblable les sujets issus des couches sociales supérieures tendent à se mieux tirer d'affaire, à obtenir plus souvent de meilleurs emplois, que les sujets nés dans les couches populaires. Si la scolarisation est un mécanisme de promotion sociale, il existe, hors de l'école, d'autres mécanismes qui permettent d'adoucir, sinon de prévenir, de trop brutales déchéances.

Mais l'entorse principale ne se situe pas là. Dans la logique du modèle, on devrait s'attendre à ce que le rendement professionnel d'un investissement scolaire donné soit le même pour tous ceux qui le consentent. Or il n'est est rien puisque l'école - ou le marché du travail - demeure très profondément sexiste. Tout se passe comme si, à ce niveau où elle fait partie de l'expérience commune à tous, c'est-à-dire le secondaire, l'école tournait au profit et au bonheur des dames. Alors qu'un certificat d'études secondaires assure virtuellement les filles de l'entrée dans des catégories occupationnelles dites de niveau moyen dans la classification socio-économique des occupations de Blishen, ce même certificat confine avec autant de force les garçons à des occupations de niveau inférieur. Blouses blanches pour celles-là, saloppettes bleues pour ceux-ci.

Mais en revanche, si l'on peut dire, la situation s'inverse chez les sujets qui détiennent un D.E.C. ou un diplôme universitaire. Les différences ne sont pas aussi dramatiques que celles observées chez les écoliers mais, dans ce dernier groupe, les garçons ont un constant avantage sur les filles.

Cette analyse révèle d'ailleurs une troisième exception au modèle général, exception dont il faut sans doute situer la source dans le système scolaire lui-même et qui est bien près, à mon sens, de constituer un scandale. Ce scandale est que, pour les filles, un investissement dans des études collégiales soit d'un rendement professionnel négatif ou, si l'on préfère, que la proportion de celles qui se retrouvent dans des occupations de niveau inférieur soit plus grande chez les détentrices d'un D.E.C. que chez celles qui n'ont que le C.E.S. Cette tendance est étonnante et scandaleuse. Elle s'explique, d'abord et avant tout, par le destin professionnel des détentrices du D.E.C. professionnel. En effet, alors que celles-ci se retrouvent à près de 50,0% dans des occupations de rang social inférieur, cela n'est vrai que de 20,0% des détentrices du D.E.C. général. Pour les garçons, l'inverse est vrai: le D.E.C. professionnel est d'un très bon rendement professionnel, rendement d'ailleurs supérieur au D.E.C. général.

Ces faits militent, je crois en faveur d'un examen beaucoup plus approfondi de toute la question de l'enseignement professionnel collégial destiné aux filles. A moins que Roberge ne se soit fourvoyé, ces données suggèrent que le cégep trompe les espoirs et avilit les efforts d'une bonne partie de sa clientèle féminine.

J'aurai, à quelques reprises encore, l'occasion de revenir sur certains autres éléments de ces études. Sans avoir exploité exhaustivement tout le matériel disponible, elles n'en fournissent pas moins bon nombre de renseignements sur les cheminements scolaires et professionnels récents de la jeunesse. Mais elles permettent aussi de jauger certaines des forces qui influencent ces cheminements et d'identifier certaines des embûches qui parsèment les divers parcours scolaires et professionnels proposés aux jeunes.

b) La persévérance scolaire

On peut donner à la notion de persévérance scolaire un sens relativement strict, qui est celui de compléter un cycle d'études dans lequel on s'est préalablement engagé. On peut aussi lui donner un sens plus flou, qui est celui de durée de scolarisation, que cela implique ou non le passage d'un cycle d'études à un autre.

Dans sa thèse doctorale, Herbert Horwich[1] étudie ces deux aspects du phénomène, passage et persistance, à l'aide des données d'ASOPE. Celles qu'il utilise concernent les sujets des cohortes I et III du temps 1 au temps 3. Il s'agit donc de deux groupes bien distincts. Pour les sujets appartenant à la cohorte III, le problème essentiel est celui du passage du secondaire au collégial. Mais pour ceux de la cohorte I, qui au temps 1 sont en Secondaire I, le problème en est un de persévérance au sens strict puisqu'ils ne peuvent normalement avoir atteint que le Secondaire III au temps 3.

La thèse d'Horwich est une étude très détaillée des différences entre ceux qui poursuivent et ceux qui abandonnent. Au cours des trois premières années du secondaire, ces derniers sont relativement peu nombreux: des 4,600 sujets de la cohorte I retracés au temps 3, 200 avaient abandonné leurs études. Reste que sur un grand nombre de facteurs, ces sujets tendent à différer systématiquement des autres, des persévérants.

Ainsi, on note que, dès la première année du secondaire, ceux qui abandonneront ont déjà des aspirations et des attentes scolaires et professionnelles plus faibles que les autres et que plus souvent qu'eux ils estiment qu'ils auront de la difficulté à atteindre ces objectifs, même plus modestes. Aussi n'est-il pas étonnant d'observer chez eux des craintes plus prononcées quant à leur entrée sur le marché du travail:

---

1. Horwich, Herbert, Social and cultural factors affecting students retentions of attritions at the secondary and post-secondary level in Quebec. Les Cahiers d'ASOPE, volume XI, (à paraître 1981).

la crainte du chômage, le souci de ne pas avoir un dossier scolaire suffisamment reluisant, la peur aussi de ne pas connaître assez de gens bien placés et susceptibles de les aider se manifestent toujours plus fréquemment chez eux que chez les persévérants.

D'autres facteurs, sur l'importance desquels je reviendrai, sont liés à la famille, à sa position sociale, à ses attentes vis-à-vis l'éducation, à sa structure. Les drop-outs se recrutent disproportionnellement dans les familles à statut social peu élevé, qu'on mesure ce statut en termes du revenu, de la scolarité ou de l'occupation des parents. Ils sont aussi plus souvent issus de familles nombreuses et de familles résidant en campagne ou dans de petites agglomérations. L'importance accordée à l'éducation par les parents a l'effet prévu, qu'on mesure celle-ci directement par les pressions qu'exercent les parents pour maintenir leurs enfants à l'école ou indirectement par leur façon de réagir à l'octroi de notes faibles ou par la fréquence des discussions au sujet de l'avenir scolaire et professionnel des enfants. Les drop-outs mentionnent plus souvent que les autres des désaccords avec leurs parents sur des sujets comme l'amour, la liberté, la religion, l'argent. La structure même de la famille semble être associée à l'abandon précoce, celui-ci étant moins fréquent dans les familles où le pouvoir est distribué entre le père et la mère en fonction d'un schéma égalitariste.

Les expériences proprement scolaires figurent aussi dans la genèse de l'abandon. Au premier rang de ces expériences se trouve bien sur le rendement scolaire. Mais il faut aussi retenir la satisfaction que suscitent ou non l'organisation de l'école, son équipement, les relations avec les professeurs: l'implication des sujets dans la vie de l'école telle que mesurée par la participation aux activités para-scolaires: leur perception du climat scolaire. Là-dessus, par exemple, les persévérants ont plus que les drop-outs le sentiment d'apprendre des choses utiles, de faire partie d'une population étudiante relativement solidaire, d'avoir suffisamment de liberté.

L'expérience des pairs est aussi reliée à la persévérance. Les drop-outs ont plus souvent que les persévérants des amis, des frères, des soeurs qui ont eux-mêmes abandonné leurs études. Enfin, on doit noter un certain nombre de corrélats plus psychologiques de l'abandon. Les drop-outs sont moins souvent que les autres satisfaits d'eux-mêmes, leur confiance en eux-mêmes et leur estime de soi sont plus faibles de même que le sentiment qu'ils ont de pouvoir contrôler leur existence, ils sont moins que les persévérants orientés vers l'avenir.

Toutes ces observations proviennent d'une analyse des différences, au temps 1, entre ces sujets de la cohorte I qui, au temps 3, auront persévéré ou abandonné. La répétition de cette analyse pour les autres temps et l'autre cohorte donne des résultats essentiellement similaires.

Tous les facteurs énumérés n'ont cependant pas la même importance, pas plus qu'ils n'ont, dans le temps, toujours le même poids. Une analyse factorielle, à laquelle se livre Horwich à la fin de sa thèse, suggère que ce sont des facteurs tels que le statut socio-économique de la famille, sa taille et son lieu de résidence qui ont le plus grand impact sur les abandons précoces - entre secondaire I et secondaire III - alors que des contraintes structurelles comme le programme d'études occupent, statistiquement, le premier rang lorsqu'il s'agit de rendre compte du passage du secondaire au collégial.

c) L'univers des valeurs et des aspirations des jeunes

De tous les champs explorés par les chercheurs du groupe ASOPE, celui de l'univers des valeurs et des aspirations des jeunes est sans doute le plus étudié mais aussi le plus foisonnant, le plus flou et le plus mouvant. Le plus exploré puisqu'il n'est pratiquement aucun chercheur à n'y avoir, à un moment ou l'autre, poussé une pointe, ne serait-ce que par le biais des sources et des conséquences des aspirations scolaires. Le plus foisonnant, le plus flou et le plus mouvant parce que les résultats obtenus défient toute classification simple et aisée. En fait, et pour parler strict, le seul résultat obtenu qui puisse être énoncé dans

une phrase est le suivant: "interdiction formelle et absolue de dire que les jeunes sont ceci ou cela sous peine d'être démenti au prochain tableau et d'avoir l'air idiot".

Pourquoi d'ailleurs vouloir à toute force pouvoir dire que les jeunes sont ceci ou cela? La raison en est fort simple. C'est que les jeunes ont été et sont encore perçus par d'importants secteurs de l'opinion, comme une catégorie sociale homogène et, selon les cas, rédemptrice ou menaçante, comme un problème, comme une minorité troublionne. Et comme toute minorité, elle provoque des discours intempérés - elle en fait aussi - discours dont la première règle de grammaire est de confondre les articles défini et indéfini et d'allier au creuset de l'inintelligibilité, sinon dans celui de la bêtise, les "les" et les "des". Les Indiens sont des ivrognes alors que, bien sûr, seuls des ministres boivent, à l'occasion trop. Les jeunes fument de drôles de gazons alors que, bien sûr, des ministres à l'occasion, comme cela ....

Si c'est très certainement à tort qu'on a perçu la jeunesse comme une catégorie sociale homogène, c'est probablement aussi à tort qu'on a vu en elle menace ou possibilité de rédemption. L'impression générale qui se dégage des divers travaux du groupe ASOPE sur cette question est que les tensions, ruptures et divergences attendues ou craintes sont beaucoup moins largement diffusées dans la jeunesse qu'on ne le croit d'habitude. Je n'en donnerai que deux brefs exemples.

A la suite de la publication, en 1975, d'un article de J.W.C. Johnstone[1], Guy Legault[2] s'est particulièrement intéressé au problème du conflit des générations. Dans son article Johnstone notait que, de partout au Canada, c'était chez les francophones du Québec que les conflits de générations étaient le plus fréquemment rapportés. Il poursui-

---

1. Johnstone, J.W.C., Social Change and Parent-Youth conclict: The Problem of Generations in English and French Canada. Youth and Society, 7, 1, 1975, pp. 5-26.

2. Legault, Guy. The problem of generations in English and French Canada: a belated reply to J.C.W. Johnstone, in, Les jeunes et la réforme scolaire. Les Cahiers d'ASOPE, volume XII, (à paraître 1981).

vait en expliquant que cela était plein de sens puisque c'était au Québec, et particulièrement au Québec français, que le changement social avait été le plus fort depuis 1945 et en rappelant que le changement social implique souvent, entre autres choses, une polarisation antagoniste entre les groupes d'âges dans les sociétés qu'il travaille.

La réplique de Legault est avant tout méthodologique. Elle reproche surtout à Johnstone de ne pas avoir tenté de mesurer l'intensité du changement social dans les diverses régions du Canada et de s'interdire ainsi de donner à son hypothèse le test rigoureux qu'elle requiert. Mais plus intéressant, pour ce qui nous préoccupe ici, est ce que Legault note quant à la réalité même du phénomène. Les données de Johnstone proviennent d'un sondage pan-canadien réalisé pour le compte de la Commission Laurendeau-Dunton en 1965. Celles de Legault sont le fruit de diverses cueillettes d'ASOPE échelonnées entre 1972 et 1975.

Il y a bien certaines différences dans les deux échelles utilisées pour mesurer la présence et l'intensité du conflit des générations, mais deux choses ressortent clairement de la comparaison de ces deux ensembles de données. Il y a d'abord le fait qu'on ne peut observer une augmentation de l'intensité du conflit des générations de 1965 à 1972-75. Rien ne se passe dans cette période qu'on aurait cependant cru propice à un tel développement. Et il y a ensuite le fait que, dans les données mêmes de Johnstone, le score moyen observé le plus élevé est inférieur à celui qu'aurait un sujet qui répondrait qu'il est "quelquefois" en conflit avec ses parents sur chacun des sept items proposés dans l'échelle. Il y a bien sûr des tensions entre parents et enfants, il y a bien sûr des familles, sans doute nombreuses, dans lesquelles les deux groupes sont à couteaux tirés, mais nous n'en sommes pas moins très loin d'une situation où les générations seraient, comme deux armées homogènes et échauffées, solidement alignées l'une contre l'autre.

Les analyses de Legault montrent également qu'il y a, dans toute cette question, un élément transitoire. Les tensions filiales sont

faibles chez les écoliers du début du secondaire, puis augmentent pour atteindre un sommet chez les cégépiens, se maintiennent à ce niveau assez élevé sur toute la fin de l'adolescence, puis se mettent à perdre de l'intensité chez les jeunes adultes, particulièrement à la suite de l'entrée sur le marché du travail. Attention, elle ne disparaissent pas complètement. Mais le fléchissement de la courbe qui vient d'être décrite indique bien qu'il est certaines manières dont "jeunesse se passe".

Deuxième exemple, Roberge a donné à son étude, déjà citée, sur le passage de l'école au monde du travail un titre qui reflète certaines idées courantes sur la jeune main-d'oeuvre. Selon ces idées, celle-ci serait non seulement sans expérience de travail mais elle aurait également peu de goût pour le travail; elle aurait non seulement le nombril vert mais elle aurait aussi l'impudence d'avoir les oreilles molles. Or un simple examen des données brutes montre qu'une substantielle minorité des sujets interrogés fait du travail la source principale des satisfactions qu'ils attendent de l'existence; qu'une majorité insiste pour juger la qualité d'un emploi sur des critères intrinsèques - la capacité d'utiliser ses aptitudes par exemple - plutôt qu'extrinsèques, comme le salaire; que la vaste majorité des sujets entendent avoir un emploi régulier toute leur vie durant; que seule une infime minorité, d'ailleurs composée principalement de femmes, opte pour une participation marginale, hippie, au monde du travail. Mais tous également, sans la moindre distinction selon le sexe, la langue ou la scolarité, se sont vus reprocher de "manquer d'expérience" lorsqu'ils se sont mis à la recherche d'un premier emploi. Cette invariance dans les réponses est sans doute beaucoup plus une indication de l'universalité de ce préjugé contre les jeunes que de la généralité de l'inexpérience dans la jeunesse.

Qui plus est, une analyse des réponses aux questions sur les attitudes vis-à-vis le travail, faite en fonction de l'origine sociale, de l'occupation, du sexe et de la langue des sujets, permet de dégager des patterns de relations qui, plus souvent qu'autrement, vont à l'encontre des idées reçues. Ainsi, c'est chez les sujets issus des classes

supérieures, chez ceux qui détiennent des emplois de rang social élevé et chez les anglophones qu'on observe moins souvent que chez les autres une conception du travail comme étant la source principale des satisfactions à tirer de l'existence et une adhésion à un mode traditionnel de participation à la vie active. De même, les sujets placés dans des occupations de rang social inférieur insistent-ils moins souvent que les autres pour juger de la qualité d'un emploi sur des critères intrinsèques. Mais lorsqu'ils le font - ce qui demeure le fait d'une majorité - cela a des conséquences négatives sur l'intérêt qu'ils trouvent à leur travail et l'attachement qu'ils portent à leur emploi, conséquences négatives qu'on ne retrouve pas chez les sujets occupant des emplois de niveau social supérieur.

L'instabilité et l'aliénation d'une partie de la jeune main-d'oeuvre tiendrait donc moins aux valeurs ou attitudes de ces jeunes travailleurs qu'aux caractéristiques des emplois qu'on leur fait tenir. Ils ne sont pas instables parce qu'ils n'aiment pas le travail mais parce que leur travail ne satisfait pas certaines attentes respectables qu'on a nourri chez eux vis-à-vis du travail.

Ceci dit, nous pouvons maintenant commencer à examiner le rapport de Léon Bernier[1] qui, dans toute la production d'ASOPE, constitue la plus importante contribution à l'étude de l'univers des valeurs et des aspirations des jeunes. Génération, maturation et conjoncture se distingue de d'autres travaux de membres du groupe ASOPE sur cette question, ceux de Legault et de Roberge par exemple, par l'ampleur du matériel traité et la sophistication de son appareillage théorique et méthodologique.

En deux mots comme en mille, le problème fondamental de toute analyse des phénomènes générationnels est de pouvoir distinguer le permanent du transitoire. La littérature sociologique sur la question -

---

1. Bernier, Léon, Génération, maturation et conjoncture: une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970. Les Cahiers d'ASOPE, volume X, juin 1980.

à laquelle le texte de Dernier fournit d'ailleurs une introduction limpide et cultivée - s'organise en effet autour de deux positions, différentes mais pas nécessairement contradictoires.

La première position est celle des fonctionnalistes. On en retrouve la formulation la plus éloquente dans les écrits de Eisenstadt[1]. A bien des égards, cette position est proche de l'attitude patiente et populaire qui admet qu'il faut bien que "jeunesse se passe". Dans cette perspective, il y a toujours différences et conflits entre les groupes d'âges, entre jeunes et vieux. Cela est ennuyeux, mais naturel, et, Au fond, pas si grave puisque les fils fous finiront bien par ressembler à leurs pères sages et à avoir, comme eux, des problèmes et des engueulades avec les fils qu'ils auront eux-mêmes engendrés.

Les sociologues fonctionnalistes corrigent cependant cette position sur quelques points. Pour eux, différends et conflits générationnels ne sont pas naturels, ce qui impliquerait qu'ils soient universels, mais bien spécifiques à certains types de structures sociales qui, comme celles des sociétés techniques, imposent à leurs membres une longue période de transition, sans leur fournir un statut bien défini, entre l'enfance et l'âge adulte. En outre, ces conflits, pour ennuyeux qu'ils soient pour ceux qui ont à les subir, sont, du point de vue de la société, non pas ennuyeux mais fonctionnels. Ce n'est pas en dépit mais bien grâce à ces cultures de jeunesse aux contenus si bizarres, outranciers et instables que les jeunes apprennent deux choses fondamentales pour pouvoir fonctionner à l'âge adulte, l'autonomie personnelle et la capacité de solidarité. Cependant, et comme dans la sagesse des proverbes, ces conflits ne sont pas bien graves puisque, d'une part, ils sont en même temps permanents et transitoires et que, d'autre part, les comportements qu'encouragent les cultures de jeunesse ne mettent jamais en cause l'ordre social, ordre social qu'un bon fonctionnaliste ne confond jamais avec la paix publique.

---

1. Eisenstadt, Samuel N, From generation to generation: age groups and social structure. Glencoe: Free press, 1956.

Les historicistes, Mannheim[1] en tête, ne nient pas ces phénomènes. Mais ils se comportent un peu comme ceux qui, lorsqu'on leur dit que jeunesse se passe, répliquent: "Bien sûr, mais la jeunesse d'aujourd'hui..." Comme eux, ils affirment qu'une classe d'âge peut être différente de celle qui l'a précédée, peut être plus qu'une simple classe d'âge, peut être une génération, c'est-à-dire un groupe d'individus historiquement spécifiques et localisés.

Il naît tous les jours des bébés qui deviendront des adolescents. Ceci n'a d'intérêt, pour les historicistes, qu'en ce que la fin de l'adolescence est aussi la période d'éveil aux réalités sociales et politiques, éveil qui peut se faire dans des circonstances particulières. C'est une chose, par exemple, d'être Japonais et d'avoir 18 ans le matin de Pearl Harbor. C'en est une autre d'être Japonais et d'avoir 18 ans l'après-midi d'Hiroshima. Ainsi se forment les générations. Les générations sont des groupes d'individus qui, du fait de leur naissance et de leur éveil socio-politique à un moment particulier de l'histoire, peuvent avoir eu des expériences et avoir développé des attitudes qui, sans leurs être uniques, leurs sont cependant particulières, assez parfois pour leur permettre de développer une vision du monde qui leur soit propre. Un tel groupe d'individus devient une génération pour soi, qui se fractionnera vraisemblablement en sous-unités - Mannheim les nomme "generational units" - qui pourront chercher chacune à imposer leurs solutions aux problèmes de leur temps mais n'en partageront pas moins, du fait de leurs expériences communes, des attitudes et des habitudes communes mais différentes de celles des générations qui les précèdent et des générations qui les suivent.

Pour les fonctionnalistes, la variable principale est l'âge, et le problème central est celui de l'acquisition, plus ou moins rapide et complète, de comportements et d'attitudes qui sont ceux des adultes. Pour les historistes, la variable critique est la date de naissan-

---

1. Mannheim, Karl, The problem of generations dans ses Essays on the sociology of knowledge. New York: Oxford University Press, 1952.

ce et la grande question celle de savoir comment une cohorte constituée à un moment donné de l'histoire se comportera vis-à-vis certaines institutions sociales fondamentales et face aux problèmes et défis historiques de son temps. Pour les fonctionnalistes, les jeunes ont une caractéristique commune qui est celle d'un rapport, transitoirement conflictuel et irresponsable, à certains éléments de la structure sociale, notamment les rôles adultes. Pour les historicistes, des jeunes peuvent avoir une caractéristique propre, qui est celle d'un rapport particulier à l'histoire.

Pour les fonctionnalistes, l'analyse idéale consiste à suivre une classe d'âge dans le temps, depuis l'entrée dans l'adolescence jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte. Pour les historicistes, le cadre temporel rêvé est beaucoup plus englobant, il embrasse toute la carrière des individus, depuis la fin de l'adolescence jusqu'à l'âge de la retraite, et devrait logiquement permettre de suivre à la trace deux générations ou plus, nées de part et d'autre de cet événement qui est tenu pour créateur de génération. Dans un cas comme dans l'autre, les données doivent idéalement être longitudinales. S'il ne peut s'offrir le luxe des quarante ans d'observation rêvées par les historicistes, Bernier a pu se payer celui de données longitudinales concernant deux groupes d'âges et peut-être - c'est une des conclusions intriguantes de son papier - trois générations.

Ses données proviennent des cohortes I et III de l'échantillon d'ASOPE ainsi que d'un échantillon parallèle des parents de ces écoliers. La période d'observation s'étend de 1972 (secondaire I) à 1976 (secondaire V) dans le cas de la cohorte I, de 1972 (secondaire V) à 1975 (université I ou cégep III) dans le cas de la cohorte III, et de 1972 à 1976 dans le cas des parents. Il analyse tour à tour les attitudes politiques, les attitudes face à l'occupation et à l'instruction, les rapports à la temporalité et les attitudes face au développement technique. Sa méthode d'analyse consiste à comparer l'évolution, dans le temps et en fonction du sexe et de l'origine sociale des sujets, des attitudes observées dans

quatre échantillons formés respectivement par les parents francophones, les parents anglophones, les jeunes francophones et les jeunes anglophones. Son objet est de faire, dans les changements observés, la part de ce qui est imputable à des différences générationnelles proprement dites, à des différences transitoires entre groupes d'âges que comblent éventuellement la maturation des jeunes et à des variations dues à l'évolution de la conjoncture, et des significations que celle-ci donne aux stimulus présentés aux sujets. L'interprétation s'organise en fonction d'un système de règles dont les principales sont que les changements observés chez les parents seront attribués à l'action de la conjoncture et ceux qui sont le fait des jeunes à la maturation s'ils causent un rapprochement vers la position initiale des parents et à l'émergence de différences proprement générationnelles si, au contraire, ils en éloignent.

Les résultats obtenus par Bernier sont complexes, difficiles à synthétiser brièvement, mais parfois spectaculaires. Je ne m'arrêterai qu'à ces derniers en faisant peu de cas, pour l'instant, des nuances et des précisions que l'auteur multiplie.

L'analyse de l'évolution des attitudes politiques révèle des clivages, linguistiques et générationnels, que la conjoncture exacerbe ou tempère, selon le cas. L'identification au Québec, comme société de référence, et l'intention de voter pour le parti Québécois sont essentiellement le fait de francophones. Chez ces derniers - parmi lesquels d'ailleurs ces traits s'affirment au cours de la période d'observation - on constate la présence d'un clivage important sur lequel la maturation n'a pas de prise. Les jeunes Québécois francophones sont plus "nationalistes" que leurs aînés et cette caractéristique s'accentue dans le temps, plus dans la cohorte III que dans la cohorte I. En début de période, les attitudes sont assez universellement défavorables à l'intervention économique de l'Etat. On note cependant, de 1972 à 1976, une croissance générale du "progressisme", lequel ne devient cependant majoritaire, par effet de génération et en réponse à la conjoncture, que chez les jeunes francophones de la cohorte III. Sur une autre dimension du progressisme, celle des attitudes face aux mesures répressives du "law and order", on observe un jeu très complexe, un chassé-croisé de diffé-

rences culturelles, générationnelles et situationnelles. Mais le résultat de tout cela est spectaculaire: ces différences culturelles qui ont fait les anglophones traditionnellement plus soucieux du respect des libertés civiles que les francophones n'ont plus cours dans les générations montantes. Les jeunes francophones deviennent significativement plus libertaires que leurs parents, autant que les anglophones jeunes ou adultes, mouvement qui isole leurs parents sur l'échiquier idéologique et suggère, à terme, la [illegible] de certaines formes de conservatisme social autoritaire.

Les conclusions de Bernier sur l'évolution des attitudes face à l'occupation et au travail rejoignent et amplifient celles de Roberge. Il semble bien que l'occupation et le travail n'aient plus la place centrale qu'un passé dur et pauvre leur ont imposée. On peut, en tout cas, interpréter ainsi le fait que là-dessus les jeunes francophones soient en train de rejoindre les positions relativistes des groupes favorisés, c'est-à-dire des anglophones et des francophones des couches sociales supérieures. Pour ce qui est de l'ambition compétitive, de la volonté de faire en tout et partout mieux que tout le monde, on retrouve un phénomène qui va à l'encontre des idées reçues: de la même façon que les francophones accordent, plus souvent que les anglophones, au travail et à l'occupation une place centrale dans leur vie, ils se montrent aussi plus souvent qu'eux ambitieux. Mais, au-delà des différences et peut-être des mutations culturelles, ce sont des phénomènes de reproduction sociale qui sont ici les plus importants. Les jeunes se rapprochent là-dessus de leurs parents à mesure qu'ils vieillissent et on retrouve chez ceux-là comme chez ceux-ci une association positive entre ambition et position sociale.

Un emploi peut-être jugé plus ou moins satisfaisant selon qu'il rencontre des besoins de sécurité matérielle, d'actualisation personnelle ou d'utilité sociale. Une idée traîne dans tous les débats américains sur la nouvelle éthique du travail, celle que, à la différence de leurs aînés, les jeunes délaissent les motivations de sécurité matérielle et apprécient plus souvent un emploi en fonction de ce qu'il permet de s'actualiser. Les données de Bernier montrent que ce n'est pas ce qui se passe. Une minorité de parents et de jeunes sont principalement motivés par des

considérations de sécurité matérielle. Ces considérations ne sont pas plus fréquentes chez les unes que chez les autres, sauf chez les très jeunes sujets où elles sont, transitoirement, plus fréquentes que chez les parents. La différence, car différence il y a, se situe ailleurs. Les parents sont plus portés vers l'actualisation de soi que leurs enfants et ceux-ci plus sensibles au caractère d'utilité sociale des occupations que leurs parents. Il faut cependant tempérer cette dernière observation en notant que cela est plus le fait des filles que des garçons et que le cantonnement de celles-ci dans des occupations féminines risque de limiter les conséquences de cette tendance.

L'examen de l'importance accordée à la scolarisation et des motivations qui font qu'on poursuit cette scolarisation révèle de profondes divergences culturelles et générationnelles. Les jeunes, francophones et anglophones, estiment généralement qu'on accorde "juste assez" d'importance à l'instruction sur le marché du travail. Leurs parents, là-dessus, s'opposent: les parents anglophones trouvent qu'on en accorde "trop" et les francophones "pas assez". Par ailleurs, les francophones, et plus particulièrement les jeunes, se font de l'instruction une conception extrêmement instrumentale - on va à l'école pour se préparer à un métier - dont on ne retrouve pas l'équivalent chez les anglophones et qui va s'affirmant dans le temps à mesure que, comme on l'a vu précédemment, l'occupation perd cette centralité qu'elle avait dans l'existence. Bernier craint que de la rencontre de ces deux tendances, n'émerge, chez les jeunes francophones, une perception de l'école comme énorme et vaine contrainte.

Dans ses conclusions générales, Bernier insiste sur la prudence et rappelle combien souvent des facteurs conjoncturels sont venus compliquer ses analyses. On peut, peut-être, prendre le risque de se départir un instant de cette prudence et rassembler plusieurs de ses conclusions sous l'hypothèse - mais l'hypothèse seulement - de l'émergence effective d'une nouvelle génération (au sens strict) de Québécois francophones, sensible à des intérêts et des styles politiques différents de ceux qui mobilisaient leurs parents, semblable pour tout ce qui touche l'instinct

de compétition, le travail et ainsi de suite à l'image qu'une sociologie maintenant ancienne a véhiculée des Anglo-Saxons, mais extraordinairement pragmatique, instrumentale, voire anti-intellectuelle, dans son rapport à l'école et, peut être, à la culture.

d) Les caractéristiques, les intentions et les aspirations des principaux agents de l'éducation

Les divers agents de l'éducation ont des rôles, des pouvoirs et des buts souvent différents et parfois contradictoires. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler à ce propos que l'on soit - au moins depuis Durkheim - que l'école est moins une extension de la famille qu'un instrument de la société, société qu'il ne faut surtout pas confondre avec les cercles dominants qui, par ailleurs, ne peuvent être exclus de l'analyse qu'au risque de ne plus comprendre rien à rien.

Concrètement, il y aura donc, selon les circonstances et les milieux, des écoles qui, pour l'essentiel, prolongeront les volontés et les normes des familles et d'autres qui leur feront violence. On peut supposer, qu'à cet égard, ce qui se passait dans les écoles résidentielles indiennes du Nord-Ouest n'était pas tout à fait du même ordre que ce qu'on pouvait voir chez les Pères Jésuites.

S'il est des cas où l'école est, globalement, un instrument de changement social et/ou de diffusion d'une culture, voire d'une langue, étrangère aux cultures locales - la France de la IIIème République parmi les cas qui nous sont les plus familiers - rares sont les époques où, dans son fonctionnement normal, le système scolaire n'est pas l'objet de conflits et de récriminations. L'école québécoise n'y échappe pas. Quant à savoir si ces conflits et récriminations appartiennent à la vie normale de l'institution ou, au contraire, sont la rançon à payer pour le rôle novateur et fondamental joué par le nouveau système scolaire québécois issu des réformes de la seconde moitié des années soixante, la réponse n'est pas facile.

Car l'on sait, pour sûr, que des changements importants se sont produits dans les attitudes - notamment les attitudes politiques comme le démontre l'étude précitée de Bernier - de la clientèle de ce système scolaire. Mais ces changements sont-ils dus à l'action d'un groupe quelconque d'agents de l'éducation - les enseignants par exemple - ou sont-ils plutôt le résultat d'une évolution sociale plus globale.

C'est un peu à ce problème que s'attaque la thèse doctorale inédite de Claude Trottier[1] sur les enseignants comme agents de socialisation politique. Elle présente un double intérêt. Le premier est d'ordre macro-sociologique. A bien des égards, les jeunes sont politiquement différents de leurs parents. Or, ces jeunes sont la clientèle de gens qui, un peu comme les instituteurs de la France de la IIIème République, forment une nouvelle catégorie sociale, pratiquement inexistante voilà vingt ans, dont l'un des principaux instruments d'action et d'expression concertées est une centrale syndicale qui tient un discours social et politique relativement radical pour le milieu dans lequel elle oeuvre et qui a toujours été assez proche des milieux indépendantistes. Se peut-on voir là, comme le fait un segment important de l'opinion publique, le début d'une relation de cause à effet?

Trottier utilise essentiellement des données d'ASOPI dont celles du sondage réalisé en 1972 auprès des maîtres des sujets des cohortes I et III. Il ressort d'un examen, même sommaire et global de ces données, que la thèse d'une endoctrination politique de la jeunesse par les enseignants ne tient pas. Les enseignants reconnaissent l'importance de l'école comme agent de socialisation politique, mais accordent une place plus importante dans ce processus à la famille et aux médias. Ils sont divisés sur la question de savoir s'ils devraient discuter de politique avec leurs étudiants, une majorité d'entre eux s'y refusant. Ils rejoignent là-dessus parents, principaux et étudiants, encore qu'il faille noter qu'étudiants et principaux sont plus souvent favorables aux discus-

---

1. Trottier, Claude, Teachers as agents of political socialization, Ph.D. Thesis, department of Sociology, University of Toronto, 1979.

sions politiques que les enseignants eux-mêmes. La discussion effective de questions politiques avec les étudiants est encore plus rare que sa définition, par une minorité, comme faisant partie intégrante du rôle de l'enseignant: les "pro" hésitent et les "anti" s'abstiennent. Quand ils discutent de politique, les enseignants le font le plus souvent à l'extérieur de leurs salles de classe, à propos de questions indépendantes de leur matière, plus souvent qu'autrement en réponse à des initiatives, voire des pièges, des étudiants et généralement dans un style neutre, spécifique, analytique qui encourage les conclusions personnelles. Cette propension à discuter politique - relativement rare je le rappelle - est indépendante des préférences partisanes des enseignants et est plus fréquente chez les enseignants anglophones que chez leurs collègues francophones.

Ces observations laisseront sur leur faim ceux qui imputent aux enseignants un rôle moteur et dominant dans l'évolution des attitudes des jeunes. Les choses sont, dans la réalité, nettement plus complexes. La socialisation se fait - et se rate - avec le concours d'une pluralité d'agents.

C'est là - dans une analyse micro-sociologique - que se situe le second intérêt principal de la thèse de Trottier. Son objectif est de démontrer comment se définit puis s'actualise un rôle social dans une situation donnée, situation qui se définit et par la présence d'autres acteurs ayant eux aussi leurs définitions de ce qui constitue un comportement approprié, et par la présence de ressources et d'occasions.

La définition d'un rôle n'est pas le résultat des volontés de ceux qui le tiennent, mais ne peut être maintenue sans l'assentiment ou la soumission de ceux-ci. Dans le cas qui nous occupe, parents et pouvoir public ont traditionnellement imposé aux enseignants une norme ambigüe : mutisme politique et devoir d'éducation civique. Sur cette base fragile agissent des forces diverses et opposées. La tradition pédagogique insiste et dit: "Pas de politique dans ma classe". Et effectivement on retrou-

ve les traces d'une relation négative entre l'expérience des enseignants et leur propension à parler politique avec leurs élèves. Mais comment satisfaire au devoir d'éducation civique dans le cadre d'une pédagogie expressive sans aborder les événements et les réalités politiques du jour? Et effectivement, on note que les enseignants qui favorisent une pédagogie expressive sont moins réticents à la discussion politique avec leurs élèves que leurs collègues qui favorisent une pédagogie plus instrumentale.

Ces enseignants qui définissent la discussion des événements politiques comme faisant partie de leur rôle - qui d'ailleurs semblent plus l'accepter comme une charge que leur imposent les nouveaux modèles pédagogiques, que comme une mission ou un pouvoir à s'arroger - agissent dans un contexte qui est généralement plus réticent qu'eux face à ce comportement. Leurs comportements effectifs à eux seront le résultat de la rencontre de plusieurs éléments: acteurs, normes, situations et sanctions.

Parmi les acteurs, principaux et collègues ont plus d'influence que parents et étudiants. Les sanctions négatives n'ont d'effets suppresseurs que si elles rejoignent des définitions de soi qui les rendent efficaces et que si, en outre, elles rejoignent des individus placés dans des situations où la marge de manoeuvre est limitée. La situation est plus propice pour ceux qui enseignent à la fin que pour ceux qui enseignent au début du secondaire, plus invitante pour ceux qui enseignent des matières proches des sciences humaines que pour les autres. Quand un enseignant discute de politique avec ses élèves, il ne fait pas, sauf cas isolés, acte de prosélytisme. Il répond à une situation complexe, définie par leurs attentes et les siennes, celles de collègues et celles de l'administration, les sanctions positives ou négatives que chacun peut exercer sur lui, et les occasions qui se présentent ou qui s'imposent. Tout ceci à partir d'une conception de son rôle sur laquelle il n'y a plus unanimité.

La thèse de Trottier est loin d'épuiser le matériel d'ASOPE sur les caractéristiques, les intentions et les aspirations des principaux agents de l'éducation. On trouvera dans les volumes 2 et 3 des Cahiers d'ASOPE une description sommaire de tout le matériel recueilli auprès des parents et des enseignants. J'y reviendrai plus loin à propos du rôle des conseillers en orientation scolaire et professionnelle. Pour l'instant, il suffit peut-être de dire que le constat le plus général sur la question des intentions des agents de l'éducation est un constat de diversité, diversité qui est plus grande à l'intérieur des diverses catégories d'agents qu'entre ces catégories. Il y a, par exemple, chez les enseignants, des traditionalistes et des modernistes dans des proportions à peu près équivalentes à celles avec lesquelles on trouve des modernistes et des traditionalistes chez les parents. Il n'y a pas dominance d'une attitude chez les uns et hégémonie de la position opposée chez les autres. Les parents ne sont pas tous traditionalistes et les enseignants tous modernistes. Il y a des enseignants traditionalistes et des parents modernistes et vice-versa et les chances que se forment, à cet égard, des couples bien ou mal assortis sont à peu près égales et sans doute inférieures à ce que craignent les uns et les autres.

e) La démocratisation de l'accès à l'enseignement

Sans trop qu'il n'y paraisse, l'expression est presque aussi complexe que le phénomène. Car qu'entend-on lorsque l'on parle de démocratisation de l'accès à l'enseignement? De la diffusion progressive d'un enseignement minimum dans des couches de plus en plus larges de la population? Moins, de l'implantation, là où il n'en existait pas auparavant, de possibilités d'accès à un niveau d'enseignement quelconque: de la construction d'un campus universitaire en Abitibi-Témiscamingue par exemple? Plus, de la réduction d'écarts entre les chances scolaires des membres de diverses catégories sociales? Plus encore, de l'élimination des écarts entre les destins scolaires effectifs des membres de différentes catégories sociales? Et qui démocratise? Est-ce une élite ou, au contraire, l'action conjuguée de différentes catégories sociales?

Comme dans le cas des valeurs et des aspirations des jeunes, la plupart des travaux réalisés dans le cadre du projet ASOPE ont touché à ce problème de la démocratisation de l'accès à l'enseignement d'une façon ou d'une autre. Il suffit, en effet, de croiser une variable comme les aspirations ou le destin scolaire avec une autre, comme le sexe ou l'origine sociale, et de se rendre compte qu'existent des écarts entre filles et garçons ou sujets issus de couches sociales différentes pour pouvoir conclure que le système n'est pas absolument démocratique. Ce qui est vrai, mais n'est pas particulièrement intéressant lorsqu'on cherche à savoir si l'accès à l'enseignement a été démocratisé.

Les données pertinentes ici sont des données historiques. On en trouve certaines dans les banques de données du projet lui-même. Ainsi, par exemple, il serait possible d'explorer l'évolution du taux de passage du secondaire au collégial de 1972 à 1977 en comparant, à cet égard, le sort des sujets de la cohorte III à celui des sujets de la cohorte I. Cela n'a pas été fait. Mais d'autres comparaisons, peut-être plus fécondes, ont été faites entre les données d'ASOPE et celles d'une enquête réalisée avant la réforme, en 1965, par Raymond Breton et John C. McDonald[1].

Louise Laforce[2], puis Pierre Roberge[3], se sont particulièrement intéressés à cette question. Celui-ci reprend les travaux de Laforce et les intègre dans un cadre d'analyse plus complexe qui suppose la comparaison de l'évolution de la perception du destin scolaire à deux points dans le temps (1965 et 1972), dans trois systèmes scolaires (les écoles anglaises du Québec et de l'Ontario, les écoles françaises du Québec), chez deux catégories d'écoliers (ceux qui débutent et ceux qui terminent le secondaire), en fonction de trois variables critiques, le sexe, l'origine sociale et le rendement scolaire. Ces analyses ne sont

---

1. Breton, Raymond et John C. McDonald. Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne. Ottawa, Information Canada, 1972.

2. Laforce, Louise. Aspirations scolaires et professionnelles des étudiants québécois. Québec, Projet ASOPE (document photocopié).

3. Roberge, Pierre. L'avant et l'après des réformes: l'évolution des aspirations scolaires au Canada central, 1965-1972. Revue canadienne d'éducation, (à paraître).

pas encore tout-à-fait complètes, mais déjà se dégagent des résultats qui confirment et amplifient ceux obtenus par Laforce.

Ne pensons pour l'instant qu'aux écoliers de la fin du secondaire des écoles françaises du Québec. Les résultats initiaux sont assez décevants puisqu'ils indiquent que la perception du destin scolaire est demeurée remarquablement stable de 1965 à 1972, la proportion de ceux qui s'attendent à poursuivre au-delà du secondaire restant à peu près la même. Des analyses plus fines ont cependant révélé que cette stabilité est factice et masque un fait plus fondamental, celui de la transformation de la composition sociale, sexuelle et intellectuelle des populations des classes terminales du secondaire de 1965 à 1972. Il y a de cela toutes sortes d'indications dont la plus frappante est sans doute l'inversion du sens de la corrélation entre rendement scolaire et origine scolaire qui, de négative en 1965, devient, comme cela est banal, positive en 1972. Cette observation est fondamentale et doit qualifier toutes celles qui suivent. Méthodologiquement, il est toujours très mal venu de comparer 50% d'un cheval à 50% d'un lapin. Ceci dit, on note deux mouvements contraires. Le premier est une réduction des écarts liés au sexe. En 1972, les filles perçoivent leur destin scolaire de façon plus similaire à la perception qu'en ont les garçons que cela n'était le cas pour leurs soeurs aînées qui ont terminé leur secondaire en 1965. Le second mouvement, je l'ai dit, va dans le sens contraire. Il s'agit d'un accroissement des écarts liés et à l'origine sociale et au rendement scolaire. Les riches voient leurs horizons s'ouvrir plus et plus vite que les pauvres et sont mieux qu'eux en mesure de saisir les occasions qui se présentent. Et, contrairement à toute attente, il semble que l'école devienne plus exigeante quant aux qualités académiques des candidats.

Il y a donc eu démocratisation de l'accès à l'enseignement dans les écoles françaises au moins en ce sens - faible - qu'en 1972 se rendaient à la fin du secondaire des sujets dont les homologues avaient été exclus de la cohorte qui était arrivée en IIième année en 1965.

Mais cette conclusion vaut-elle encore si l'on reprend l'analyse sur une autre catégorie de sujets, ceux du début du secondaire? Il est important de le faire pour deux raisons. D'abord, parce que lorsqu'on compare les élèves de la fin du secondaire en 1972 à ceux de 1965, on compare, tout de même pas un cheval et un lapin, mais deux populations dont on sait hors de tout doute que la composition est différente. Or, il est très peu probable que la composition des clientèles ait, au début du secondaire, connu des transformations aussi importantes que celles qu'on soupçonne à la fin. La seconde raison pour laquelle il est impératif de reprendre l'analyse sur les écoliers du début du secondaire est historique. Plus jeunes, ils ont simplement eu plus de chances que leurs aînés de profiter du plein impact des réformes de la seconde moitié des années 1960.

Les résultats de la seconde analyse confirment, pour l'essentiel, ceux de la première. Il faut cependant ajouter trois observations. D'abord, qu'il y a globalement une ouverture appréciable des horizons, ouverture qu'on a pas observée à la fin du secondaire: pour l'ensemble de la population, 46,0% des sujets de 1972 s'attendent à entreprendre des études universitaires alors qu'il n'y en avait que 20,0% en 1965. Ensuite, qu'on assiste, non pas à une réduction, mais à une disparition des écarts entre les sexes. Enfin que pour générale qu'elle soit, l'ouverture des horizons n'est pas universelle. Comme la peste de la fable, tous en sont touchés mais tous n'en meurent pas. La proportion de garçons d'origine sociale modeste qui s'attendent à entreprendre des études universitaires passe de 30,0% à 41,0% de 1965 à 1972, mais de 39,0% à 71,0% chez les garçons d'origine sociale supérieure. Les pauvres s'enrichissent moins vite que les riches alors que le cours des monnaies continue de fléchir.

Démocratisation de l'accès à l'enseignement dans les écoles françaises du Québec? Très certainement, une diffusion, un élargissement de l'accès à l'enseignement. On a vu, au paragraphe précédent, les garçons des couches sociales inférieures occuper, en 1972, la position que tenaient en 1965 les garçons des couches sociales supérieures. Très certainement une réduction, voire une disparition des écarts entre

les perceptions que se faisaient de leur destin scolaire les membres de certaines catégories sociales. Le cas des écarts en fonction du sexe est particulièrement clair. Mais très certainement aussi, maintien ou accroissement de certaines inégalités sociales et, notamment, de celles liées à l'origine sociale.

L'expérience récente du Québec francophone à ce propos ne lui est pas unique et ne peut pas être exclusivement imputée à des caractères spécifiques de sa réforme scolaire. Une analyse comparative - qui n'est malheureusement pas terminée - indique la présence des mêmes tendances de fond dans les écoles anglaises de l'Ontario et du Québec. Elle donne aussi des résultats susceptibles de réconforter les artisans de la réforme scolaire. Le destin scolaire des francophones québécois, qui diffère encore sensiblement de celui des anglophones québécois, semble bien en voie de s'aligner sur celui des anglophones ontariens. En 1972, au début du secondaire, filles et garçons francophones de toutes catégories sociales percevaient leur destin scolaire avec un optimisme légèrement supérieur à celui manifesté par leurs homologues anglophones ontariens.

Beaucoup reste à faire à ce chapitre, surtout sur les mécanismes du maintien des inégalités sociales face à l'école. Massot - voir section a) - a tenté de démontrer que la thèse des inégalités culturelles n'expliquait pas tout et qu'il fallait tenir compte de la présence, chez l'acteur, d'une rationalité quasi-économique qui lui faisait jauger, dans son cas précis, les bénéfices d'une prolongation de scolarisation en regard des coûts prévisibles et des chances de réussite.

Pourtant, Laforce[1] a remarqué, dans une comparaison des données des enquêtes ASOPE et SOSA, que la relation entre rendement et espiration scolaire était plus forte et, pour ainsi dire, plus courte dans les écoles

---

1. Laforce, Louise, Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: une comparaison des observations des enquêtes ASOPE et SOSA. Les Cahiers d'ASOPE, volume VI, 1979.

françaises du Québec qu'ailleurs. Les "faibles" y sont plus sévèrement "punis" et les "forts" moins souvent "récompensés". Faut-il soupçonner là une indication de ce que, tout rationnel que soit l'acteur, les inégalités culturelles mesurées par le rendement scolaire ont un impact particulier dans le système scolaire français au Québec, ce qui irait dans le sens des différences de structures entre le système anglais et le système français et du pragmatisme des motivations scolaires des francophones, ou simplement un artefact statistique?

f) La nature et l'importance des impacts économiques et culturels de la fréquentation scolaire sur les jeunes

On trouvera quelques indications de l'impact économique de la fréquentation scolaire dans le travail de Roberge sur la transition de l'école au marché du travail. Il s'agit d'indications sommaires, portant sur une période d'analyse très courte, qui n'ont rien à voir avec les analyses sophistiquées à la Jencks[1], Sewell[2] ou Hauser[3]. Tout au plus, l'étude de Roberge montre-t-elle qu'existe bien, en début de carrière, une corrélation générale entre revenus et diplômes, corrélation que vient gauchir la présence de femmes dans l'échantillon et, plus précisément, de certaines femmes comme les détentrices du D.E.C. professionnel.

L'impact culturel de la fréquentation scolaire, lequel semble aller de soi, est un problème qui a énormément préoccupé les sociologues américains de l'éducation pour lesquels il est devenu un objet de débat. On pourrait épiloguer longuement sur les causes sociales et historiques de cette inquiétude: présence d'éléments allogènes dans la population, décentralisation et diversité du système d'enseignement supérieur, etc. Reste que l'impact culturel de la fréquentation scolaire est un problème réel. Problème dont la structure logique est un peu analogue à celle dont j'ai parlé à propos du problème des conflits de génération. Dans

---

1. Jencks, Christopher et al. Inequality. New York: Basic Books, 1972.
2. Sewell, W.H. et al. Education, occupation and earnings: achievement in the early career. New York: Academic Press, 1975.
3. Hauser, Robert M. et al, (Eds). Schooling and achievement in American society. New York: Academic Press, 1976.

ce cas-ci, toute la question est de pouvoir départager, dans l'évolution d'un trait quelconque - attitude ou valeur - l'influence possible de trois facteurs: sélection, maturation et acculturation.

Par sélection, il faut entendre le phénomène par lequel ceux qui choisissent de vivre une expérience quelconque sont, au terme de celle-ci, différents de ceux qui ne l'ont pas vécu, non pas à cause du fait de cette expérience mais parce qu'ils étaient, au départ, différents. Dans la maturation, il faut voir un phénomène essentiellement lié au vieillissement qui agit indépendamment, et donc même en l'absence, de la fréquentation scolaire pour modifier les attitudes et les valeurs. Et l'acculturation, c'est le reste, c'est-à-dire ce qui peut être démontré, une fois éliminés les effets de la sélection et de la maturation, tenir à la fréquentation scolaire.

Il y a eu, à ASOPE, deux essais pour mesurer l'impact culturel de la fréquentation scolaire; celui de Léon Bernier et celui de Pierre H. Bélanger et de Mireille Levesque. Il s'agit d'essais partiels, portant sur quelques variables et des segments seulement de l'échantillon, qui constituent un travail préliminaire à une analyse de plus grande envergure qui doit être entreprise l'année prochaine.

L'article de Bernier[1] est une étude de l'évolution de certaines des représentations sociales de trois groupes de sujets appartenant à la cohorte III: ceux qui de secondaire V ont poursuivi jusqu'à l'université; ceux de leurs camarades de classe qui ont pris la voie du cégep professionnel et qui, en 1975, se retrouvent en cégep III; ceux qui, de secondaire V, sont passés directement au marché du travail.

---

1. Bernier, Léon. L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québécois. Revue des sciences de l'éducation, IV, (No. 1), 1978, pp. 81-104.

Les variables étudiées par Bernier sont certaines attitudes face au changement social qui se laisse subsumer sous une dimension conservatisme-progressisme; des attitudes vis-à-vis l'occupation et l'accomplissement de soi; le sentiment d'aliénation. Tous les indicateurs ne se comportent bien sûr pas exactement de la même manière, mais Bernier croit avoir réuni suffisamment d'observations pour conclure que la scolarisation post-secondaire a surtout une fonction de clarification et d'amplification de distances culturelles nées au cours d'étapes antérieures du processus de socialisation. Ainsi, par exemple, les sujets qui terminent leurs études après le secondaire sont plus conservateurs que ceux qui les continuent et, parmi ceux-ci, ceux qui vont vers le général le sont moins que ceux qui vont vers le professionnel. La scolarisation post-secondaire amplifie et clarifie ces différences en ce sens qu'alors que les jeunes travailleurs demeurent aussi conservateurs, les étudiants deviennent encore plus progressistes. Le secteur d'études a parfois un impact spécifique: au départ plus aliénés que les étudiants du général, les étudiants du professionnel les rejoignent en fin d'études.

L'étude de Bélanger et Levesque[1] ne porte que sur des étudiants et cherche à départager l'effet de la sélection de celui de la socialisation (ou de l'acculturation) dans l'évolution des attitudes vis-à-vis la science et la technologie. Le premier groupe étudié est constitué d'écoliers du secondaire qui, au cours de la période d'observation passeront de secondaire I à secondaire III. Comme il fallait s'y attendre, les effets de sélection sont, dans leur cas, partout négligeables. Grâce à la socialisation, leurs attitudes vis-à-vis la science et les carrières scientifiques évoluent dans un sens positif. L'écart, dans le cas des attitudes vis-à-vis la science en particulier, est très important du début à la fin de la période d'observation. Mais ces mêmes sujets deviennent plus sceptiques face aux conséquences du progrès de la technologie. Chez leurs aînés, qui, au cours de la période d'observation passeront de secondaire V à cégep II, les choses sont un peu plus compliquées.

---

1. Bélanger, Pierre W. et Mireille Levesque. Le rôle de l'école dans la perception qu'ont les étudiants de la science. Québec: Congrès des Sociétés savantes, 1976.

Il y a toujours un effet de sélection. Ceux qui continuent leurs études après le secondaire sont toujours mieux disposés vis-à-vis de la technologie et de la science que ceux qui arrêtent. Tout se passe comme si la scolarisation affermissait ces dispositions, légèrement pour ce qui est de la technologie et de manière plus sensible dans le cas de la science et, dans ce dernier cas, de manière particulièrement notable dans les écoles de langue anglaise. Il est par ailleurs curieux, dans ce contexte, de noter une certaine désaffection pour les carrières scientifiques, désaffection légère mais moins sensible dans les écoles de langue anglaise que dans les écoles de langue française.

g) L'influence des caractéristiques des écoles sur les aspirations, les cheminements et les attitudes de leurs clientèles

Les études discutées au paragraphe précédent sont préliminaires. Elles le sont à plusieurs égards, et notamment parce qu'elles n'introduisent pas de façon suffisamment explicite dans les modèles d'analyse le type d'école. Bernier le fait en distinguant le cégep professionnel du cégep général, Bélanger et Lévesque comparent les francophones aux anglophones, mais cela reste préliminaire.

D'autres tentatives ont été faites en ce sens, moins d'ailleurs sur les impacts culturels de la fréquentation scolaire que sur l'évolution des aspirations scolaires des clientèles de divers types d'école. Je n'en mentionnerai que deux. La première est la thèse doctorale de Roland Ouellet[1]. Les sujets sont ici de jeunes écoliers de secondaire, observés de secondaire I à secondaire III. Le problème est d'essayer de déterminer, en contrôlant toujours par le sexe, le rendement scolaire, l'origine rurale ou urbaine, l'occupation du père et le statut public ou privé de l'école, l'impact du type d'école sur l'évolution des aspirations scolaires des sujets. Le type d'école est défini en fonction

1. Ouellet, Roland, Influence de l'école sur les aspirations scolaires des jeunes de niveau secondaire. Thèse de doctorat, Département de sociologie, Université de Montréal, 1976.

d'un grand nombre de variables - 17 au total - regroupées en quatre grandes catégories: caractéristiques des enseignants, caractéristiques des étudiants, caractéristiques physiques de l'école et caractéristiques de l'organisation pédagogique.

Les analyses de Ouellet indiquent que, toutes choses égales par ailleurs et de façon générale, la présence dans l'école d'un corps enseignant plus âgé et plus expérimenté a un effet positif sur les aspirations. Inversement, mais dans les écoles publiques seulement, une population étudiante masculine, rurale, ramassée par autobus scolaire, où on peut, dès cette partie du cursus, observer des abandons, dont la composition sociale est populaire constitue un milieu moins favorable au développement d'aspirations scolaires élevées. Toujours dans le secteur public, les nouvelles écoles populeuses à structure pavillonnaire semblent également constituer un milieu moins favorable au développement des aspirations scolaires. Quant au régime pédagogique, il peut, semble-t-il, avoir des effets négatifs. C'est ce qu'indiqueraient les corrélations négatives entre le niveau des aspirations scolaires et le caractère polyvalent de l'école, la coexistence d'un secteur général et d'un secteur professionnel, l'emploi du double horaire, l'intégration des activités d'animation à l'horaire régulier et la présence de cours d'orientation scolaire et professionnelle.

Il s'agit ici de toute une série de relations ponctuelles qui ne débouche pas sur une typologie des écoles, mais qui indique qu'il y a des relations, tantôt fortes, tantôt faibles, entre les aspirations scolaires et ce qui pourrait être des fondements de cette typologie. Ouellet effectue d'ailleurs, dans la deuxième et dernière partie de sa thèse, une analyse discriminante qui fait ressortir l'importance d'une de ces caractéristiques, soit le statut public ou privé de l'école, lequel se révèle être relié à presque toutes les autres caractéristiques.

Il est donc certain que toute analyse sérieuse de l'influence du type d'école sur les aspirations, les cheminements et les attitudes des étudiants, de même que tout effort pour mesurer l'impact culturel

de la fréquentation scolaire devra tenir compte du statut public ou privé de l'école. D'autant qu'une étude de Paul Béland[1] suggère certaines transformations dans le rôle et la clientèle de l'école privée.

Béland étudie l'évolution du rendement et des aspirations scolaires d'une partie de la cohorte I, celle formée par les sujets qui, de 1971-72 à 1973-74, ont poursuivi des études en voie enrichie, dans le secteur général, ou bien à l'école publique ou bien à l'école privée. Il note d'abord un premier fait assez significatif: la relation entre origine sociale et rendement scolaire change de sens lorsque l'on passe de l'école publique à l'école privée. A l'école publique, cette relation est positive c'est-à-dire qu'on retrouve une plus forte proportion de sujets ayant de bonnes notes parmi ceux qui sont issus des strates sociales supérieures que parmi ceux qui sont issus des strates inférieures. Mais à l'école privée, l'inverse est vrai.

Cela suggère non seulement que, ce qui serait plein de sens, les familles à revenu modeste n'envoient à l'école privée que leurs enfants les plus brillants, mais aussi que les familles mieux nanties tendent à utiliser l'école privée comme un parachute, y envoyant surtout leurs enfants problèmes et laissant les autres à l'école publique. Cette suggestion se fait insistante lorsqu'on retrouve en 1973-74, donc en secondaire III, exactement le même pattern.

Par ailleurs, la relation entre aspiration scolaire et origine sociale reste positive lorsque l'on passe du public au privé. Ce qui pourrait signifier que l'école privée profite moins aux élèves issus des strates sociales inférieures qu'aux autres.

Se dégage donc des analyses de Béland la possibilité d'une transformation dans le rôle historique de l'école privée dans la société québécoise. Du temps où celle-ci était le passage unique et obligé vers l'en-

---

1. Béland, Paul, L'école privée et la démocratisation: sélection et processus. Revue des sciences de l'éducation, IV, (No. 2), 1978, pp. 249-263.

seignement supérieur, l'école privée était le lieu de formation de l'élite. Avec la création des cégeps, et donc l'avènement de deux ponts concurrentiels vers l'enseignement supérieur, il n'est pas impossible que l'école privée n'assure objectivement aujourd'hui des rôles bien distincts en fonction de ses clientèles. Face à la partie bourgeoise de sa clientèle, elle exerce très certainement - mais pas uniquement il s'en faut - le rôle d'un parachute, une fonction de récupération. Plus qu'auparavant sans doute, elle reçoit des classes moyennes et supérieures des sujets en difficultés académiques chez lesquels elle réussit, néanmoins, à susciter ou à maintenir des aspirations scolaires conformes aux attentes des familles. Ceci alors qu'elle continue, dans les milieux populaires, à jouir d'un prestige historique qui n'est peut-être pas fondé puisqu'en dépit de leur rendement scolaire supérieur, les enfants issus de ces milieux continuent à y avoir des aspirations scolaires inférieures à celles de leurs camarades moins brillants mais mieux nés.

Des conditions sont peut-être en train de se réunir pour que l'école privée ne devienne, à terme, pour les uns un piège coûteux, en ce sens que leur destin scolaire effectif n'est pas substantiellement modifié par la fréquentation du secteur privé, et pour les autres une bouée de sauvetage.

h) Le rôle et l'efficacité des services d'orientation scolaire et professionnelle

Ce dernier thème nous amène à la fin de notre survol de la production du projet ASOPE. L'analyse la plus systématique des données pertinentes se trouve dans un article récent de Pierre W. Bélanger et de Valérien Harvey[1], bien que cet article soit avant tout une critique de cette approche qui consiste à baser les interventions pédagogiques exclusivement sur les besoins exprimés des étudiants. Bélanger et Harvey utilisent les données d'ASOPE sur les transactions entre les étudiants et les

1. Bélanger, Pierre W. et Valérien Harvey. Besoin des étudiants ou besoins de la société: un faux dilemme. Orientation professionnelle, 14, (No. 2), 1977, pp. 89-103.

conseillers en orientation pour montrer, dans une revue destinée à ceux-ci, que si l'on devait s'en tenir strictement à cette approche, ils se retrouveraient bientôt sans emploi.

En effet, les étudiants préfèrent, et de loin, discuter de leurs projets d'études et de travail avec des personnes autres que les conseillers en orientation, notamment leurs parents et leurs amis. Cependant, une proportion appréciable des étudiants utilisent les services d'orientation, cette proportion croissant à mesure que les sujets progressent dans le système scolaire. Toutefois, la pertinence des services offerts semblent décroître en même temps que l'utilisation augmente: 64,0% des écoliers francophones de secondaire III estiment avoir obtenu des informations nouvelles et utiles lors de leur dernière rencontre avec le conseiller en orientation alors qu'en cégep II cette proportion est de 29,6%.

Ce qui ne signifie pas que ces services n'aient pas d'impact. Au contraire, dans un autre article, Guy Legault[1] montre que les étudiants qui utilisent les services d'orientation scolaire et professionnelle ont plus de chances de réaliser leurs aspirations que ceux qui ne le font pas, et ce même s'ils sortent insatisfaits de leur rencontre avec les conseillers.

Le problème de l'efficacité de ces services est donc plus complexe qu'il n'y paraît. Ils sont maintenant relativement bien implantés dans l'ensemble du système scolaire: très peu de sujets disent que ce service n'existe pas dans leur école. Mais ils sont vraisemblablement sous-utilisés et utilisés trop tard dans la carrière scolaire des individus, plus souvent après qu'avant la bifurcation importante entre le général et le professionnel qui se situe en secondaire III. Leur sous-utilisation est peut-être, entre autres choses, reliée au fait que l'image qu'ils projettent et les services qu'ils peuvent rendre ne se modifient

---

1. Legault, Guy. Quelques déterminants sociaux des aspirations scolaires et le rôle du conseiller en orientation. in, Les jeunes et la réforme scolaire au Québec. Les Cahiers d'ASOPE, volume XIII, (à paraître).

pas au même rythme qu'augmente, subjectivement au moins, la complexité et la difficulté des décisions que les étudiants doivent prendre quant à leur avenir. Cela expliquerait que le niveau scolaire où on les utilise le plus fréquemment est également celui où on trouve moins pertinentes les informations qu'ils diffusent.

Enfin, on ne saurait parler d'efficacité sans rappeler que nous ne sommes pas ici dans un système fermé de causes et d'effets, et sans pouvoir distinguer entre les diverses composantes de la clientèle, notamment entre celle qui d'elle-même prend l'initiative d'utiliser ces services et en fait à l'occasion, un repoussoir, et cette autre composante qui, elle, reçoit simplement des services qu'elle n'a pas sollicités.

Sur cette question, comme sur certaines autres, les travaux d'ASOPE ne peuvent être considérés comme terminés.

LISTE DES PUBLICATIONS, RAPPORTS, COMMUNICATIONS ET THESES

JANVIER 1981

LES CAHIERS D'A.S.O.P.E.

ASOPE, Les jeunes et la réforme scolaire au Québec. Les Cahiers d'ASOPE, volume XIII. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal. (à paraître 1981).

ASOPE, Analyse descriptive des données de la première cueillette. Les Cahiers d'ASOPE, volume I: Les étudiants (241 pages). 3ième édition, 1980. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

ASOPE, Analyse descriptive des données de la première cueillette. Les cahiers d'ASOPE, volume II: Les enseignants (121 pages). Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal, 1974.

ASOPE, Analyse descriptive des données de la première cueillette. Les Cahiers d'ASOPE, volume III: Les parents (124 pages). Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal, 1974.

BELAND, François, L'indépendance régionale: la réduction des catégories dans les tableaux de contingence (124 pages). Les Cahiers d'ASOPE, volume IX. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal, 1979.

BELAND, François, ANOMHI: Un programme en APL pour l'analyse log-linéaire des tableaux de contingence (158 pages). Les Cahiers d'ASOPE, volume VIII. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal, 1980.

BELANGER, P.W., BEDARD, R., BELAND, P., ROBERGE, P., ROCHER, G., Le projet ASOPE: son orientation, sa portée sociale, sa méthodologie et ses réalisations. Les Cahiers d'ASOPE, volume VII. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal, 1981. (275 pages).

BERNIER, Léon, Génération, maturation et conjoncture: une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970. (175 pages). Les Cahiers d'ASOPE, volume X. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal, 1980.

HETU, Chantale, Analyse de la réforme scolaire à partir d'une comparaison des secteurs public et privé de niveau secondaire. Les Cahiers d'ASOPE, volume XII. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal (à paraître 1981).

LAFORCE, Louise, Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: une comparaison des observations des enquêtes ASOPE et SOSA. (164 pages). Les Cahiers d'ASOPE, volume VI. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

MASSOT, Alain. Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université (296 pages). Les Cahiers d'ASOPE, volume V. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

ROBERGE, Pierre. Le nombril vert et les oreilles molles: l'entrée des jeunes Québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970 (110 pages). Les Cahiers d'ASOPE, volume IV. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal, 1979.

HORWICH, Herbert. Social and Cultural Factors affecting Student Retention or Attritions at the Secondary Levels in Quebec. Les Cahiers d'ASOPE, volume XI. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal (à paraître 1981).

ARTICLES

BELAND, Paul. Compte-rendu de l'ouvrage de Louis Gadbois: les clientèles de l'école secondaire privée. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation 1976. Recherches sociographiques, XIX, (No. 1), 1978, pp. 152-154.

BELAND, Paul. L'école privée et la démocratisation: sélection et processus. Revue des sciences de l'éducation, IV, (No. 2), 1978, pp. 249-263.

BELANGER, P.W. et HARVEY, V., Besoins des étudiants: un faux dilemme. Orientation professionnelle, 14, (No. 2), 1977, pp. 89-103.

BELANGER, Pierre W. et ROCHER, Guy, Le projet de recherche: Aspirations et orientations professionnelles des étudiants. Orientation professionnelle, 8, (No. 2), 1972, pp. 114-127.

BERNIER, Léon, L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québécois. Revue des sciences de l'éducation, IV, (No. 1), 1978, pp. 81-104.

BERNIER, Léon, Les attitudes politiques des jeunes et de leurs parents: une étude longitudinale. Recherches sociographiques, XIX, (No. 1), 1979.

MASSOT, Alain, Destins scolaires du secondaire V à l'université: essai d'analyse de la structure du champ décisionnel. Canadian Journal of Education, 4, (No. 3), 1979, pp. 22-39.

MASSOT, Alain, Destins scolaires du secondaire V à l'université dans les secteurs francophone et anglophone du Québec. Recherches sociographiques, XX, (No. 3), 1979.

MASSOT, Alain, Le Livre Vert et la récupération tranquille. Le Devoir, 29 mars 1978, p. 5.

ROCHER, Guy. Toward a Psychosociological theory of Aspirations. in, Jan J. Loubser et al. (eds): Explorations in General Theory in Social Science: Essays in Honor of Talcott Parsons, New York: Free Press, 1976, pp. 391-406.

BELANGER, Pierre W. et ROUERGE, Pierre, L'avant et l'après des réformes: l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972. (Accepté, Revue d'études canadiennes).

BELAND, François. La rationalité des étudiants des secteurs scolaires francophone et anglophone de Montréal: une critique. (Accepté par Recherches sociographiques).

BELAND, François et FORTIER, Jean-J., The reduction of categories of variables in contingency table analysis: a model. (à soumettre).

BELAND, François, Interpretation of strength of relations between variables in log-linear analysis. (à soumettre).

COMMUNICATIONS

BELAND, Paul. Ecole privée et démocratisation: sélection et processus. Congrès des sociétés savantes, Québec, 1976.

BELAND, François, LAFORCE, Louise et Guy ROCHER. Les aspirations scolaires des jeunes au Canada: une étude comparative. Congrès des Sociétés Savantes, Québec, 1976.

BERNIER, Léon. L'impact de la scolarisation post-secondaire sur les représentations sociales des jeunes Québécois. Colloque de l'Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française (A.C.F.A.C.S.), Trois-Rivières, 1976.

EQUIPE DE RECHERCHE ASOPE. Le projet de recherche ASOPE. Congrès mondial de sociologie, Toronto, 1974.

LEGAULT, Guy. Perception des différences générationnelles chez les jeunes Québécois. Congrès des Sociétés Savantes, Québec, 1976.

LAFORCE, Louise. Les aspirations professionnelles des filles de secondaire V (1976). Congrès de l'ACFAS, Québec, 1980.

LEVESQUE, Mireille et P.W. BELANGER. Le rôle de l'école dans la perception qu'ont les étudiants de la science. Congrès des Sociétés Savantes, Québec, 1976.

MASSOT, Alain. Le système scolaire dans le processus de qualification-distribution des agents. Congrès des Sociétés Savantes, Québec, 1976.

MASSOT, Alain. Actualités sur la sociologie de l'éducation au Québec. Congrès de l'association canadienne de sociologie et d'anthropologie, Fredericton, 1977.

MASSOT, Alain. Cheminements scolaires du secondaire V à l'université. A.C.F.A.C.S., Ottawa, 1978.

BELAND, Paul. Un survol de l'éducation des années 1970. Présentée au congrès de l'A.I.E.S., Montréal, 1979.

LES RAPPORTS

GARON-AUDY, Muriel. Les valeurs à l'Université. Rapport préparé pour la Commission d'Etudes sur les Universités, 1979.

LAFORCE, Louise. Aspirations scolaires et professionnelles des étudiants Québécois: comparaison 1965-1972. Texte photocopié, 24 pages.

LEVESQUE, Mireille. Les attitudes des étudiants face à la science et à la technologie. Rapport préparé pour l'Opération Science Fondamentale, Ministère de l'Education, 1977.

MASSOT, Alain. Notes de recherche sur l'"Entrée dans la Vie". Rapport préparé pour la Commission d'Etudes sur les Universités, 1979.

ROBERGE, Pierre. Les nouveaux. Rapport d'une étude sur l'entrée à l'Université. Rapport préparé pour la Commission des Etudes sur les Universités, 1979.

BEDARD, Robert et Muriel GARON-AUDY. L'indécision professionnelle des étudiants de niveau collégial II. Atelier spécial sur la recherche ASOPE. Colloque sur l'information scolaire et professionnelle, Université de Sherbrooke, 1973.

ROBERGE, Pierre. ASOPE à mi-chemin, promesses et réalisations. Ministère de l'Education, Service de la recherche, 1979.

BEDARD, Robert. Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants. Ministère de l'Education, Service de la recherche, 1980.

BEDARD, Robert. Les comportements scolaires au niveau secondaire en milieu économiquement faible. Ministère de l'Education, Service de la recherche, 1980.

THÈSES DE DOCTORAT

ARZOLA, Sergio. Situation de classe et idéologie éducationnelle chez les étudiants du secondaire V au Québec. Université Laval, département d'administration et politique scolaires, 1980.

BELAND, François. L'indépendance régionale: la réduction des catégories dans les tableaux de contingence. (Les Cahiers d'ASOPE, volume IX). Université Laval, Département de sociologie, 1978.

HORVICH, Herbert. Social and cultural factors affecting educational retention and acquisitions at the secondairy and post-secondary levels in Quebec. Université de Montréal, Département de sociologie, 1979.

MASSOT, Alain. Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université. (Les Cahiers d'ASOPE, volume V). Université de Montréal, Département de sociologie, 1978.

MORISSETTE, Dominic. Etude des causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. Université Laval, département d'administration et politique scolaires, 1981.

OUELLET, Roland (1977). L'influence de l'école sur les aspirations des jeunes de niveau secondaire 1972-1974. Université de Montréal, Département de sociologie, 1977.

TROTTIER, Claude. Teacher's as agents of political socialization. Dniversity of Toronto, Département de sociologie, 1980.

en cours:

ASSOGBA, Yao. Les inégalités devant l'école. Université Laval, Département d'administration et politiques scolaires.

ACHILE, Eliette. Attitudes des étudiants à l'endroit de l'éducation. Université de Montréal, Département de sociologie.

BERNIER, Léon. Le parcours scolaire ou le façonnement du destin social des jeunes Québécois. Université de Montréal, Département de sociologie.

GOUVEIA, J.-Luc. La sélection "sociale" des étudiants dans les universités du Québec. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires.

LOUIS, Salvadore Michel. Facteurs structurels et abandon. Université Laval, Département de sociologie.

THÈSES DE MAÎTRISE

BELAND, Paul. La structure formelle de la théorie de Talcott Parsons. Université Laval, Département de sociologie, 1976.

BELANGER, Diane. L'abandon scolaire au niveau collégial. Université de Montréal, Département de sociologie, 1975.

BROUARD, Raynald. Participation et discussion politique chez les enseignants. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1974.

LAFORCE, Louise. L'idéologie scolaire au Québec: ce qu'elle cache et son degré d'intériorisation chez les jeunes du secondaire. Université Laval, Département de sociologie, 1976.

LAPERRIERE, Anne. L'univers social de 63 étudiants de la région de Montréal. Université de Montréal, Département de sociologie, 1971.

LEVESQUE, Mireille. Les aspirations des cégépiens Québécois en regard des carrières scientifiques. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1971.

PETIT-TESSIER, Pierrette. La nouvelle culture et la jeunesse du Québec. Université de Montréal, Département de sociologie, 1973.

RIBEIRO, Manuel. Relation entre la conception qu'ont les étudiants du rôle de la femme dans la société et leurs espirations scolaires et professionnelles. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1978.

SAHOU, E. Certains facteurs déterminants dans l'option de programme d'études et le choix des concentrations chez les adolescents de niveau collégial au Québec. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1976.

HETU, Chantale. Analyse de la réforme scolaire à partir d'une comparaison des secteurs public et privé de niveau secondaire. (Les Cahiers d'ASOPE, volume XII). Université de Montréal, Département de sociologie, 1980.

MELLOUKI, M'Hammed. Etude de l'influence de la position sociale sur les aspirations scolaires des étudiants. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1979.

AKOULOUZE, Richard. L'influence de l'organisation scolaire primaire sur l'engagement des maîtres: Cameroun. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1979.

ESSAIS DE MAITRISE

BAILLARGEON, Bernard. Influence de l'école sur le sentiment d'aliénation des jeunes de niveau secondaire. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1978.

BEAUDIN, Yves. Etude des aspirations scolaires des étudiants québécois selon la conception de la famille. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1976.

BELL, Robert. La perception des objectifs de l'école par les parents selon la langue. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1975.

BOUTIN, Gilles. Le degré de satisfaction des principaux de niveau secondaire en regard de l'autonomie accordée dans l'accomplissement de leur travail. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1974.

CHAREST, Ferdinand. La conception de l'éducation chez les principaux d'école du Québec en relation avec leur langue. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1974.

DRAPEAU, ST-PIERRE, Colette. La relation entre les valeurs et la conception du rôle de l'école chez les étudiants de secondaire V. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1976.

LAMONTAGNE, Maria. Les valeurs et les aspirations scolaires et professionnelles des étudiants du secondaire V privé et public. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1976.

LAPIERRE, Dianne. Les projets d'abandonner les études chez les étudiants de secondaire V (dropping-out). Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1975.

LEMAY, Benoît. L'influence des caractéristiques familiales sur l'intention des étudiants de poursuivre au-delà du secondaire. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1976.

LEVESQUE, Gérald. L'institution publique versus l'institution privée. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1977.

MALO-OUIMET, Nicole. Les conditions qui influencent la perception qu'ont les enseignants de leur école. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1975.

McKENTYRE-FOURNIER, Lyne. Etude des effets du travail rémunéré de la mère sur les adolescents. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1975.

MARTIN, Yves. Analyse de l'influence de l'indice de satisfaction du milieu et du climat scolaire sur la participation des étudiants de secondaire V aux activités para-scolaires. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1977.

MASSICOTE, Gaétan. Etude portant sur l'utilisation et la non-utilisation des services d'orientation par les étudiants français de secondaire V. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1974.

MORISSETTE, Dominique. Etude sur la participation des élèves du cours secondaire aux activités étudiantes. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1976.

RODRIGUE, Aurèle. Engagement politique des enseignants en classe et en dehors de la classe. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1975.

SIMARD, Réjeanne. Caractéristiques des étudiants qui participent aux activités scolaires. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1976.

TARDIF, Jean-Claude. La politisation des enseignants québécois au niveau secondaire. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1978.

FECTEAU, Martin. La discipline et les résultats scolaires. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1978.

SYNTERYE, François. Disparités régionales et égalité des chances dans l'enseignement au Québec. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1979.

GENOIS, Jacques. Les effets de la bureaucratisation des écoles sur la satisfaction des étudiants. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1979.

GIGUERE, Paul. L'influence de la réglementation familiale et de l'intérêt parental aux études sur les résultats scolaires des étudiants de secondaire I. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1979.

GRENIER, Michel. Certains facteurs influençant le degré d'ambition professionnelle des étudiants de niveau secondaire V des écoles françaises au Québec. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1979.

LALIBERTE, Normand. Etude de l'influence de la classe sociale dans le choix d'un programme scolaire au niveau secondaire. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1979.

LEMAY, Denis. Etude de l'influence de l'appartenance ethnique sur les aspirations scolaires des étudiants québécois. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1980.

NADEAU, Thérèse. Etude de l'influence de la conception que l'étudiante se fait de son futur rôle de femme sur son orientation au cégep. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1979.

SAUCIER, Jocelyne. Etude de l'influence de la conception du rôle de la femme sur l'orientation professionnelle des filles. Université Laval, Département d'administration et politique scolaires, 1979.